

A CRISE DO ENSINO JURIDICO DE GRADUAÇÃO NO BRASIL
CONTEMPORANEO: INDO ALEM DO SENSO COMUM

Horácio Wanderlei Rodrigues

TESE APRESENTADA AO CURSO
DE POS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO
DE DOUTOR EM DIREITO

Orientadora: Profª Drª Olga Maria Boschi de Aguiar
Co-orientador: Prof. Dr. Edmundo Lima de Arruda Jr.

Florianópolis, agosto de 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIENCIAS JURIDICAS
CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

A T E S E A CRISE DO ENSINO JURIDICO DE GRADUAÇÃO NO
BRASIL CONTEMPORANEO: INDO ALEM DO SENSO COMUM

elaborada por HORACIO WANDERLEI RODRIGUES

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi
julgada adequada para a obtenção do título de DOUTOR EM
DIREITO.

Florianópolis (SC), 31 de agosto de 1992.

BANCA EXAMINADORA:

Drª Olga Maria Boschi de Aguiar - UFSC


Dr. Edmundo Lima de Arruda Júnior - UFSC

Dr. Reinaldo Matias Fleuri - UFSC

Dr. Roberto Armando Ramos de Aguiar - UnB

Dr. Roberto Kant de Lima - UFF

Professora orientadora:


Drª Olga Maria Boschi de Aguiar

Coordenador do curso:


Dr. Leonel-Severo Rocha

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum. Florianópolis, CPGD/UFSC, 1992. 397 p. (Tese de doutorado).

R E S U M O

A tese busca compreender a crise do ensino jurídico brasileiro atual, dialeticamente, em sua totalidade e devir. Ao mesmo tempo procura oferecer algumas soluções possíveis para os problemas apresentados em seus vários níveis.

A análise compreende principalmente a crise estrutural, que se desdobra em: (a) político-ideológica (liberalismo); e (b) epistemológica (inclui a crise do positivismo e seu discurso e a questão metódica). Engloba além dessa a crise operacional, dividida em: (a) curricular; (b) didático-pedagógica; e (c) administrativa. E também a crise funcional, que se refere: (a) à inadequação da formação de seus egressos ao mercado de trabalho; e (b) aos problemas de identidade e legitimidade dos operadores jurídicos.

Para efetivar esse estudo, o trabalho foi estruturado em nove capítulos, a saber: I - (De)formação jurídica para quem? (Da crise do mercado de trabalho às crises de identidade e legitimidade); II - A reforma que nunca aconteceu (questões legais e curriculares); III - A reprodução da (de)formação simbólica (questões didático-pedagógicas e administrativas); IV

- Ensino jurídico para que(m)? (A crise do paradigma político-ideológico); V - O direito errado que se conhece e ensina (A crise do paradigma epistemológico); VI - Direito com que direito? (A crítica do Direito e seus pressupostos); VII - Por que direito alternativo? (A insuficiência da crítica jurídica tradicional); VIII - É possível conhecer direito o direito? (A questão do método); IX - O discurso do ensino e o ensino do discurso (As crises da educação jurídica e as possibilidades de superação).

Os resultados da pesquisa levam à conclusão de que a crise é múltipla, envolvendo elementos internos e externos. Portanto, há soluções diferenciadas para cada nível de problema apresentado. O Direito Alternativo, analisado a partir do que se tem caracterizado como crítica do Direito, é privilegiado como possibilidade de novo paradigma epistemológico e político-ideológico, tendo em vista entender-se que o nível estrutural deve ser priorizado na busca de soluções.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Undergraduate Teaching of Law
Its Crisis in Contemporary Brazil: Going Beyond Commonsense.*
Florianópolis, CPGD/UFSC, 1992. 397 p. (Doctoral Thesis).

A B S T R A C T

A thesis tries to understand the dialectical crisis behind the Teaching of Law in Contemporary Brazil in its totality as well as the ones to come. At the same time it was our purpose to offer possible solutions to the problems in their several scopes.

The analysis mainly englobed the structural crisis, which then was subdivided into: (a) ideological-political (liberal); (b) epistemological (which includes a crisis within Positivism, its discourse as well as the question of the methodology). Besides the analysis still includes an operational crisis subdivided into: (a) curricular, (b) didatico-paedagogical, (c) administrative. There is still a Functional crisis that is related to: (a) inadequate formation of students who are to carry the functions, (b) problems of identity as well as legitimacy on the part of Law Operator's Personnel.

To make this study effective, we organized the work into nine chapters: I - Dealing with juridical (de)formation to who(m)? (From the labor market crisis to the identity and legitimacy crisis); II - The changes that never happened.

(Legal and curricular questions); III - The reproduction of symbolic (de)formation. (Didatico-administrativo-paedagogical questions); IV - Teachings of Laws to who(m)? (The crisis of the political-ideological paradigm); V - The wrong doings of the Laws that we know and which are taught. (The crisis within the epistemologic paradigm); VI - Jurisdiction with which Laws? (The criticism made to the laws as well as their assumptions); VII - Why to create alternative Laws? (The incapacity of the traditional critics to deal with those laws); VIII - Is it possible to understand well the Laws? (The question involving the method); IX - The discourse involving the teaching as well as the teaching of the discourse. (The crisis in Juridical Education and the possibilities of overcoming them).

The results of the research took us to conclude that the crisis is of multiple sides, involving internal and external elements. Nevertheless, we find the possibility to create differentiated solutions for the different levels of the problem presented. The alternative Law analysed from the point of view that was characterized as the criticism of Law, and which was privileged with the new epistemologic paradigms as well as political-ideological trying to understand that the structural level must be placed as a first priority when searching for solutions.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. La crise de l'enseignement juridique au niveau de la graduation dans le Brésil contemporain: en dépassant le sens commun. Florianópolis, CPGD/UFSC, 1992. 397 p. (Thèse de doctorat).

R E S U M E

La thèse cherche à comprendre, d'une manière dialectique, la crise de l'enseignement juridique au Brésil à l'heure actuelle, dans son intégralité et son devenir. Elle veut également montrer quelques solutions possibles aux problèmes présentés dans de différents niveaux.

L'analyse comprend surtout la crise structurale qui se divise en: (a) crise politico-idéologique (libéralisme) et (b) crise épistémologique (qui inclut la crise du positivisme et de son discours et la question méthodique). Elle englobe en plus la crise opérationnelle que este divisée en: (a) le problème de l'organisation des disciplines des cours; (b) la crise didactique et pédagogique; (c) la crise administrative. Il faut considérer aussi la crise fonctionnelle, qui se rapporte: (a) à l'inadéquation de la formation des étudiants qui ont complété les cours au marché du travail; (b) aux problèmes de l'identité et de la légitimité des opérateurs juridiques.

Pour effectuer cette étude le travail a été divisé en neuf chapitres, à savoir: I - La formation (ou déformation)

juridique: Pourquoi et pour qui? (De la crise du marché du travail à celles d'identité et de légitimité); II - La réforme que n'a jamais eu lieu. (Des questions légales et sur l'organisation des cours); III - La reproduction de la formation (ou déformation) symbolique. (Les questions didactiques et pédagogiques et aussi administratives); IV - L'enseignement juridique, pourquoi et pour qui? (La crise du paradigme politico-idéologique); V - Le faux droit que l'on connaît et enseigne. (La crise du paradigme épistémologique); VI - Le Droit avec quel droit? (La critique au Droit et à ses présupposés); VII - Pourquoi le droit alternatif? (L'insuffisance de la critique juridique traditionnelle); VIII - Est-il possible de bien connaître le droit? (Le problème de la méthode); IX - Le discours de l'enseignement et l'enseignement du discours. (Les crises de l'éducation juridique et les possibilités de les surpasser).

Les résultats de la recherche démontrent que la crise est multiple et qu'elle comporte des éléments internes et externes. Il y a par conséquent des solutions différentes à chaque niveau d'un problème présenté. Le Droit alternatif, analysé comme étant la critique au Droit, est privilégié par la possibilité d'être un nouveau paradigme épistémologique et politico-idéologique. Il faut comprendre qu'on doit accorder au niveau structural une priorité dans la recherche des solutions.

MESA DE BAR

Lembro-me de meu tempo de acadêmico.
Aula, aula e aula. Depois, o bar.
Colegas diversos, de diversos cursos.
Colegas cultos. Cultura geral.
O ambiente agradável.
Aprendi muito, muito mesmo.
Conhecimentos que jamais imaginava;
em um banco, em uma cadeira, de um bar.
Desopilação total;
conhecimento pelo prazer de conhecer.
O sentimento de se estar à vontade.
Tensão..., nenhuma.
Nada de medos, nada de reprimendas.
Em uma mesa de bar se viajava o mundo,
resolvia-se os problemas do Brasil;
em um banco, em uma mesa de bar.
Do futebol à literatura, aprendia-se.
Aprendia-se sem dificuldades.
Em uma mesa de bar nos sentimos à vontade.
Deixamos a mente vagar. Fugimos do comum.
Uma mesa de bar: assim pretendo minha sala de aula.
Deixar alunos à vontade,
exteriorizar suas idéias mais íntimas.
Deixar fluir o gosto pela não imposição de ideais,
de normas castradoras; do temor.
Exigir conhecimento sim; impor terror nunca.
A sala de aula deve ser local de prazer,
não de receios.
Em uma mesa de bar se aprende muito mais
do que em uma tradicional sala de aula.

(Hugo Rodrigues, 1989)

AGRADEÇO:

A CAPES o auxílio proporcionado para a efetivação desta pesquisa.

A UNISC a ajuda e a oportunidade concedidas para a realização do doutorado.

Aos colegas de Departamento na UFSC, professores Marilda Linhares, Moacir Motta e Valdemiro Borini, pelo apoio e compreensão nos momentos em que tiveram que segurar a "barra" por mim.

Aos professores Aurélio Wander Bastos, João Baptista Villela, Joaquim Falcão e José Eduardo Faria pela ajuda prestrada através dos diálogos que mantivemos ou dos textos enviados.

Ao professor César Pasold pelas sugestões apresentadas na defesa do projeto de tese, muitas incorporadas no desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores Reinaldo Fleuri, Roberto Aguiar e Roberto Kant de Lima por terem aceitado participar da banca de defesa de tese.

Aos meus orientadores, professores Olga Maria Boschi de Aguiar e Edmundo Lima de Arruda Jr., pela disponibilidade, presteza, amizade, confiança e competência que dedicaram à orientação e revisão de meu trabalho.

DEDICO ESTE TRABALHO:

A todos os estudantes dos cursos jurídicos brasileiros, vítimas da (de)formação que lhes é imposta nos bancos escolares. Neles reside a única possibilidade concreta de superação da atual crise do ensino do Direito.

SUMARIO

ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS.....	16
INTRODUÇÃO.....	18
GLOSSARIO BASICO DE CONCEITOS OPERACIONAIS UTILIZADOS.....	38
I - (DE)FORMAÇÃO JURIDICA PARA QUE(M)? (DA CRISE DO MERCADO DE TRABALHO AS CRISES DE IDENTIDADE E LEGITIMIDADE).....	58
1. Alguns vícios da (de)formação profissional e a crise do mercado de trabalho.....	59
2. O Estado e o mercado de trabalho.....	69
3. Advocacia: a tentação monopolista.....	72
4. A advocacia e suas crises.....	78
5. O Poder Judiciário e as crises de identidade e legitimidade.....	84
II - A REFORMA QUE NUNCA ACONTECEU (QUESTÕES LEGAIS E CURRICULARES).....	88
1. O currículo na evolução(?) histórica dos cursos jurídicos.....	88
2. Resolução 3/72 do CFE e currículo mínimo.....	93
3. Algumas observações críticas aos currículos jurídicos.....	100
4. Currículo: uma proposta aberta e viável.....	105
5. Estágio: um velho esquecido.....	108

III	- A REPRODUÇÃO DA (DE)FORMAÇÃO SIMBOLICA (QUESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS)...	115
	1. A metodologia de ensino.....	115
	2. O código comentado e o raciocínio jurídico.....	119
	3. O praxismo.....	121
	4. A situação dos corpos docente e discente.....	127
	5. Os programas de ensino e manuais e o tripé ensino, pesquisa e extensão.....	137
IV	- ENSINO JURIDICO PARA QUE(M)? (A CRISE DO PARADIGMA POLITICO-IDEOLOGICO).....	139
	1. A crise do modelo econômico capitalista.....	140
	2. A crise de legitimação do capitalismo.....	145
	3. A semiótica da manipulação.....	152
	4. O ensino jurídico é e sempre foi fonte da política.....	161
	5. O sonho não acabou.....	170
V	- O DIREITO ERRADO QUE SE CONHECE E ENSINA (A CRISE DO PARADIGMA EPISTEMOLOGICO).....	177
	1. A matriz jusnaturalista.....	177
	2. A matriz positivista.....	179
	3. As consequências do positivismo no âmbito do ensino jurídico.....	182
	4. A insuficiência dos jusnaturalismos e positivismos.....	188
	5. Algumas tentativas de superação do jusnaturalismo e do positivismo no pensamento jurídico brasileiro.....	194

VI	- DIREITO COM QUE DIREITO? (A CRITICA DO DIREITO E SEUS PRESSUPOSTOS).....	204
	1. A necessidade de um novo paradigma.....	204
	2. A construção de uma teoria crítica do Direito....	206
	3. Alguns movimentos críticos contemporâneos.....	215
	3.1. Association Critique du Droit.....	215
	3.2. Nova Escola Jurídica Brasileira.....	217
	3.3. Associação Latino-Americana de Metodologia do Ensino do Direito.....	220
	3.4. Uso Alternativo do Direito.....	223
VII	- POR QUE DIREITO ALTERNATIVO? (A INSUFICIENCIA DA CRITICA JURIDICA TRADICIONAL)...	227
	1. Do "Uso Alternativo do Direito" ao "Direito Alternativo".....	227
	2. Da "Crítica do Direito" ao "Direito Alternativo".....	248
VIII	- E POSSIVEL CONHECER DIREITO O DIREITO? (A QUESTAO DO METODO).....	256
	1. A importância do método e a inviabilização da reforma.....	257
	2. Interdisciplinaridade e dialética.....	265
	3. Hermenêutica e semiologia.....	270
IX	- O DISCURSO DO ENSINO E O ENSINO DO DISCURSO (AS CRISES DA EDUCAÇÃO JURIDICA E AS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO).....	278
	1. A crise funcional:	
	1.1. crise do mercado de trabalho.....	285
	1.2. crise de identidade e legitimidade dos operadores jurídicos.....	286
	2. A crise operacional:	
	2.1. crise curricular.....	279
	2.2. crise didático-pedagógica.....	282
	2.3. crise administrativa.....	282
	3. A crise estrutural:	
	3.1. crise do paradigma político-ideológico.....	289
	3.2. crise do paradigma epistemológico.....	292
	4. Ensino jurídico e Direito Alternativo.....	305

CONCLUSÕES..... 311

EVENTOS CITADOS..... 318

BIBLIOGRAFIA..... 319

ANEXOS:

Proposta de Regulamento para os estágios jurídicos..... 354

Lei nº 5.842/72..... 367

Parecer nº 225/73 do CFE..... 368

Resolução nº 15/73 do CFE..... 378

Lei nº 5.960/73..... 380

Destaques de Pareceres do CFE sobre os estágios..... 381

Provimento nº 74/92 do Conselho Federal da OAB..... 395

ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

ALMED	- Associação Latino-Americana de Metodologia do Ensino do Direito
CFE	- Conselho Federal de Educação
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC	- Código de Processo Civil
CPGD	- Curso de Pós-Graduação em Direito
CPP	- Código de Processo Penal
DIEESE	- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
ECED	- Encontro Catarinense dos Estudantes de Direito
ENED	- Encontro Nacional dos Estudantes de Direito
Et al.	- e outros (ABNT - NBR 6023, ago. 1989)
FAO	- Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (OAA)
Fo	- Filho
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituição de Ensino Superior
Jr.	- Júnior
LICC	- Lei de Introdução ao Código Civil
MEC	- Ministério da Educação e Cultura (hoje Ministério da Educação)
NAIR	- Nova Escola Jurídica Brasileira
OAB	- Ordem dos Advogados do Brasil

PIB	- Produto Interno Bruto
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (do IBGE)
PUC	- Pontifice Universidade Católica
STF	- Supremo Tribunal Federal
UFCE	- Universidade Federal do Ceará
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis)
UNICEF	- Fundo da Nações Unidas para a Infância
UNIJUI	- Universidade de Ijuí (RS)
UNISC	- Universidade de Santa Cruz do Sul (RS)
UNISUL	- Universidade do Sul de Santa Catarina (Tubarão)
USP	- Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

A criação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1827, foi uma opção política e tinha duas funções básicas: (a) sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, com a finalidade de promover a integração ideológica do estado nacional projetado pelas elites; e (b) a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia, para a gestão do estado nacional. ⁽¹⁾

No período imperial o ensino do Direito (currículos, programas, professores e compêndios) se caracterizou por: ser totalmente controlado pelo governo central; ser o jusnaturalismo a doutrina dominante até o período em que foram introduzidos no Brasil e evolucionismo e o positivismo; haver, em nível de metodologia de ensino, a limitação às aulas-conferência, no estilo de Coimbra; terem sido efetuadas na educação jurídica uma série de reformas, que nunca alcançaram os seus objetivos; serem os cursos o local de comunicação das elites econômicas, onde estas formavam os seus filhos; por não acompanharem as mudanças que ocorriam na

⁽¹⁾ Para Sérgio Adorno a segunda dessas funções era, na época, preponderante: "Desde cedo, os cursos jurídicos nasceram ditados muito mais pela preocupação de se constituir uma elite política coesa, disciplinada, devota às razões do Estado, que se pusesse à frente dos negócios públicos e pudesse, pouco a pouco, substituir a tradicional burocracia herdada da administração joanina, do que pela preocupação em formar juristas que produzissem a ideologia jurídico-política do Estado Nacional emergente." (1988:235-6)

estrutura social.

Na República Velha as principais alterações que surgiram no ensino do Direito foram: a criação de novos currículos, procurando dar maior profissionalização aos seus egressos. Continuaram eles, no entanto, sendo rígidos e não trouxeram nenhuma alteração estrutural nos cursos jurídicos; a influência decisiva do positivismo na concepção de Direito e seu ensino; a possibilidade da criação das faculdades livres, elevando razoavelmente o seu número e gerando, dessa forma, maiores possibilidades de acesso da classe média; o início das discussões sobre a questão da metodologia de ensino (no entanto a aula conferência continuou sendo, regra geral, a opção didático-pedagógica adotada). Também continuou havendo uma desvinculação entre a instância educacional e a realidade social.

No período de 1930 a 1972 muito pouca coisa mudou em nível qualitativo no ensino jurídico; não houve novamente mudanças estruturais. O que ocorreu foi uma proliferação muito grande de faculdades de Direito por todo o país, ampliando o acesso a elas por parte da classe média. As reformas efetuadas buscaram novamente dar um caráter mais profissionalizante ao curso e mantiveram a rigidez curricular. Começou-se a pensar, principalmente com San Tiago Dantas,⁽²⁾ a crise da educação

⁽²⁾ Sobre a obra de San Tiago Dantas, principalmente no que se refere ao ensino jurídico, ver, de Edmundo Lima de Arruda Jr., o livro "Introdução ao idealismo jurídico (uma releitura de San Tiago Dantas)". Também os trabalhos de Alberto Venâncio F9 (1974) e Joaquim Falcão (1977).

jurídica como um aspecto da crise do Direito e da sua cultura, e a criticar o ensino meramente legalista, defendendo, como meta pedagógica, o desenvolvimento do raciocínio jurídico. No entanto continuou prevalecendo na prática a aula-conferência. A qualidade permaneceu, em geral, de baixo nível e o conteúdo desvinculado da realidade social.

Em 1955, na aula inaugural da Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, San Tiago Dantas salientava que o problema da educação jurídica podia ser analisado de duas formas: (a) como uma projeção do problema geral do ensino superior e de todo o sistema educacional; e (b) ou como um aspecto da própria cultura jurídica. Analisando ele a crise da sociedade brasileira, naquele período, relacionava-a à universidade, nos seguintes termos:

"É certo que na perda do poder criador da sociedade, a Universidade tem a confessar grandes culpas. Se há problemas novos sem solução técnica adequada; se há problemas antigos, anteriormente resolvidos, cujas soluções se tornaram obsoletas sem serem oportunamente substituídas; se apareceram novas técnicas, que o nosso meio não aprendeu e assimilou, em grande parte isso se deve ao alheamento e à burocratização estéril das nossas escolas, que passaram a ser meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, desertando o debate dos problemas vivos, o exame das questões permanentes ou momentâneas de que depende a expansão, e mesmo a existência da comunidade. (...) Daí necessitarmos hoje, em todo o Ocidente, de uma revisão da Universidade, para a recuperação plena de seu papel elaborador dos novos instrumentos de cultura, que a vida social reclama. (...) Essa recuperação é também essencial e inadiável no campo da educação jurídica." (1979:52-3)

Para ele o Direito, como técnica de controle social, estava em processo crescente de perda de credibilidade.

Defendia então um movimento que visasse à restauração da supremacia da cultura jurídica e da confiança no Direito como forma de controle social, e um ensino que tivesse como meta básica o desenvolvimento, o treinamento e o efetivo desempenho do raciocínio jurídico:

"Esse movimento tem de lançar raízes numa revisão da educação jurídica e é, portanto, como programa de ação, um apelo à reforma do ensino do Direito nas nossas escolas e universidades.

O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso de institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático." (1979:54)

Passaram-se quase 40 anos dessa aula inaugural de San Tiago Dantas. No entanto, no mundo do Direito, quase nada mudou. A descrição por ele efetuada no que se refere aos cursos jurídicos na década de 50 aplica-se perfeitamente ao que se vê ainda hoje na grande maioria das suas salas de aula.

Em 1972, através da Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação (CFE), introduziu-se no país um novo currículo mínimo para os cursos de Direito, que vigora até hoje. Este contém em seu bojo uma certa flexibilidade visando a sua adaptação às realidades regionais e ao mercado de trabalho. Esta reforma curricular, no entanto, não trouxe os resultados esperados, muito pouco mudando o ensino jurídico brasileiro que continua desvinculado da realidade social. Hoje vive-se a era da

tecnologia e da informática, mas o conhecimento e o ensino do Direito continuam na era da dogmática. Uma análise mais aprofundada do atual ensino demonstra:

(a) Caracteriza-se por seu tradicionalismo e conservadorismo. E ele, regra geral, dogmático, marcado pelo ensino codificado e formalizado, fruto do legalismo e do exegetismo.

(b) Isso se deve principalmente à influência do positivismo na cultura e no pensamento jurídicos brasileiros. Este leva à adoção do método lógico-formal como o adequado para a apreensão da realidade, reduzindo a ciência do Direito ao conhecimento do direito positivo e, conseqüentemente, o ensino jurídico, ao seu ensino.

(c) Como educação conservadora e tradicional desconhece as reais necessidades sociais pois se restringe à análise da legalidade e da validade das normas, esquecendo totalmente as questões de sua eficácia e legitimidade.

(d) Essa postura leva a uma supervalorização da prática, através do judicialismo e do praxismo. Enfatiza o saber-fazer em detrimento do por que fazer de tal forma.

(e) A metodologia didático-pedagógica preponderantemente adotada continua sendo a aula-conferência. Esta tem hoje como padrão a aula expositiva sob a forma de código comentado. O método de abordagem utilizado é principalmente o dedutivo, aparecendo em alguns momentos o indutivo.

(f) Os currículos são, regra geral, unidisciplinares - no sentido de que se voltam preponderantemente para as matérias

codificadas (dogmáticas) - e os programas estanques. O paradigma curricular se apresenta com uma duração média de 5 anos e é normalmente fixo ou pouco flexível, além de, apenas excepcionalmente apresentar habilitações específicas.

(g) O perfil do aluno padrão é o de um estudante acomodado. Muitas vezes sua escolha pelo Direito não é consciente, mas sim por falta de outra opção ou em função da atividade profissional do pai (advogado, juiz ou promotor). Regra geral não frequenta bibliotecas ou efetiva trabalhos de pesquisa. Seu objetivo é o diploma, sendo que muitos procuram no curso uma formação geral que lhes permita o desempenho de atividades sociais variadas - o mercado de trabalho parajurídico.

(h) O corpo docente é em grande parte mal preparado, possuindo a maioria dos seus integrantes apenas a graduação e exercendo o magistério ou como forma de obter o status - que repercute na sua real profissão, de advogado, juiz ou promotor - ou de complementar a renda. Por isso muitos de seus membros não vivem a realidade acadêmica e não se dedicam à pesquisa, restringindo-se a reproduzir em sala de aula as velhas lições do tempo de estudantes, somadas à prática na outra atividade profissional que desenvolvem.

(i) O mercado de trabalho jurídico está semi-saturado, desviando os egressos dos cursos de Direito para o mercado parajurídico, a que têm acesso devido ao caráter pretensamente generalista do ensino que lhes foi ministrado. A maior parte dos bacharéis formados acaba trabalhando para o Estado, em serviços técnico-burocráticos.

(j) A sua estrutura axiológica é formada por um paradigma ideológico que tem por base as crenças e valores culturais, políticos, econômicos e jurídicos vinculados ao liberalismo. Este é reproduzido por um paradigma epistemológico positivista, com algumas nuances jusnaturalistas, no qual a norma é o objeto privilegiado do conhecimento jurídico. O método utilizado é o lógico-formal e existe a crença na neutralidade (ou pelo menos objetividade) do sujeito cognoscente.

Os objetivos originários para as quais os cursos jurídicos foram criados no país ainda se encontram presentes, mesmo que sob novas colorações. Dessa forma pode-se dizer que hoje eles cumprem três funções básicas:

(a) A sistematização e divulgação da ideologia dominante, através da formação e reprodução do senso comum teórico dos juristas, exercendo o papel de aparelho ideológico e funcionando como uma forma de violência simbólica.

(b) A formação de técnicos em Direito para trabalharem como profissionais liberais, empregados na iniciativa privada ou burocratas e tecnocratas estatais.

(c) A constituição de um singular exército acadêmico de reserva. (3)

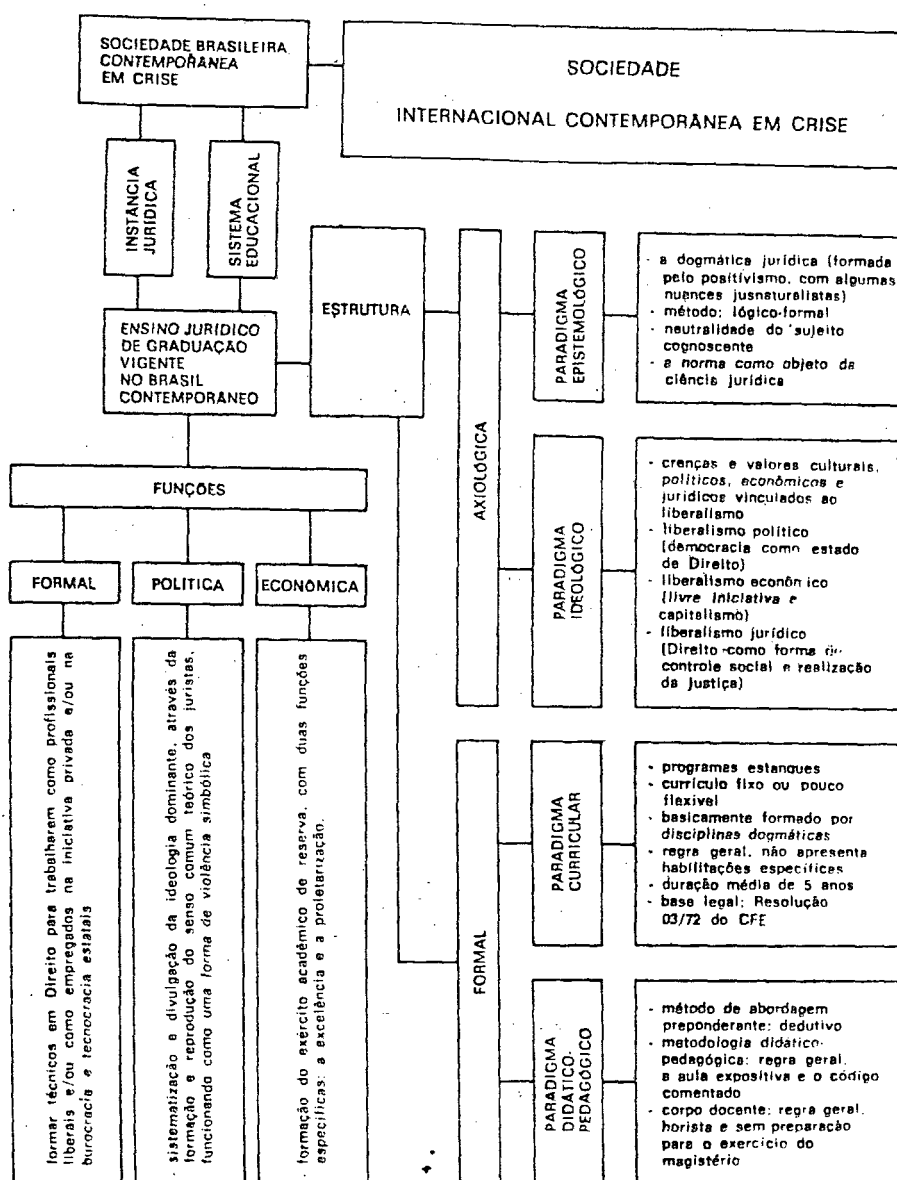
Com base nesse resumo pode-se apresentar o seguinte quadro (Rodrigues, 1991a:148) como representativo do atual ensino

(3) Especificamente sobre a constituição do exército acadêmico de reserva na área jurídica é fundamental a leitura do livro "Advogado e mercado de trabalho", de Edaundo Lima de Arruda Jr. (1988a).

jurídico vigente no país:

Quadro 1:

QUADRO: O ensino jurídico no contexto da crise contemporânea



Dentro desse quadro, cujos sintomas não são favoráveis, uma outra realidade toma corpo: o ensino jurídico continua a ocupar um dos primeiros lugares dentre os cursos superiores oferecidos, sendo também um dos mais procurados nos vestibulares.

Um ponto em comum parece existir nos pronunciamentos que a ele se referem: está em crise e não satisfaz pelo menos a alguns dos grupos envolvidos e interessados na questão. Ao lado disso o prestígio do bacharel em Direito está bastante desgastado, parecendo estar ele despreparado para lidar com um mundo em transformação e nele assumir o seu lugar.

O lugar do jurista na criação do Direito e como operador do sistema legal tem sido ocupado cada vez mais por economistas, administradores e tecnocratas em geral, tendo as suas tarefas sido reduzidas a atividades e funções estritamente técnicas. Nota-se um despreparo generalizado dos egressos dos cursos jurídicos, quer seja com relação à sua preparação científica (seu embasamento teórico), quer seja com relação à sua preparação mais especificamente profissional (sua formação dogmática e técnica).

No entanto o ensino do Direito continua, na área pedagógica, adotando basicamente a mesma metodologia da época de sua criação: a aula-conferência. Regra geral seus professores (em grande parte profissionais competentes como advogados, juizes ou promotores) não possuem nenhuma preparação didático-pedagógica e se restringem em sala de aula a expor o ponto do dia e a comentar os artigos dos códigos, adotando um

ou mais livros-textos que serão cobrados dos alunos nas verificações.

Persiste a idéia de que bastam professores, alunos, códigos - em alguns casos um ou mais livros-textos - e uma sala de aula. As atividades de pesquisa e extensão e a análise crítica do fenômeno jurídico são geralmente inexistentes.

No quadro social brasileiro uma série de fenômenos vem contribuindo para a crise desse ensino. Entre eles as mudanças pelas quais tem passado o país nos últimos anos e que têm levado a uma intensa produção legislativa. Ao lado disso a ampliação da quantidade de cursos e de vagas nas faculdades e universidades, o que elevou grandemente o número de alunos e, conseqüentemente, dos profissionais que ingressam anualmente no mercado de trabalho. Também a constante mutação existente na realidade social nacional, que cada dia exige do advogado uma visão mais ampla, e não apenas legalista, para que ele possa participar ativamente no processo social global, deixando de ser um mero técnico exclusivamente ligado às atividades forenses. Modificaram-se as exigências com relação à prática profissional do jurista, mas os cursos de Direito não acompanharam essa evolução.

Ao lado disso vivemos na era da cibernética e da informática. Novas formas de controle social, cada vez mais complexas, têm surgido: a ciência e a tecnologia são hoje as suas formas mais efetivas. O Direito serve agora muito mais como instrumento retórico de legitimação, visando encobrir as contradições existentes na sociedade. O mundo está ingressando no século XXI. O Estado se agiganta, militariza o cotidiano.

Ruma-se para o controle social global da humanidade. No entanto o ensino jurídico continua inerte, estacionado no tempo, não tendo, regra geral, superado o século XVIII, ainda reproduzindo a idéia de que a simples positivação dos ideais do liberalismo é suficiente para gerar a democracia.

O ensino e a ciência do Direito e, por que não dizer, a instância jurídica como um todo, encontram-se em crise. Mas tal fato não deve e não pode ser atribuído exclusivamente a elementos internos à sua própria estrutura.

O mundo contemporâneo passa por uma séria tensão político-econômico-social, acompanhada de uma crise de legitimação do capitalismo. Essa no caso dos países do terceiro mundo - entre os quais o Brasil - traz uma série de consequências complementares para as várias instâncias formadoras de suas estruturas, inclusive (ou em especial) a jurídica. A utilização do Direito como um dos instrumentos de construção da legitimação necessária à sobrevivência do sistema reforça a sua própria crise enquanto elemento integrante do todo.

De certa forma pode-se dizer que o Direito, enquanto norma, é o instrumento de mediação das decisões políticas (a institucionalização da vontade política se efetiva através do jurídico). Aparece também, enquanto instância simbólica, como um dos elementos que dentro de uma sociedade plural e complexa busca omitir e encobrir as diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais existentes. Ou seja, é ele utilizado para legitimar, através de normas positivas e procedimentos formais, embasados retoricamente na igualdade e na liberdade, a

existência de uma sociedade que na realidade apresenta-se desigual e autoritária, bem como para, através das normas programáticas e dos direitos humanos, criar a expectativa da construção de uma sociedade justa e democrática.

Essa tentativa de utilização da instância jurídica como um dos mecanismos de solução da crise apenas a amplia, reforçando os problemas do próprio Direito. Isso ocorre devido à sua insuficiência como instrumento capaz de solucioná-la, somado ao fato de que a sua desvinculação em relação à realidade social e às suas práticas produz como consequência uma crise de legitimação do próprio sistema jurídico e do paradigma liberal-legal que lhe dá sustentação ideológica e retórica.

Mas a crise é também o prenúncio do novo. Nela há a ampliação da crítica, da contestação, da busca de soluções urgentes e renovadoras. Crise significa essencialmente necessidade de mudanças, que não se reduzem à instância jurídica, pois não é possível resolvê-la isoladamente.

O ensino jurídico, fazendo parte do mundo do Direito, reflete tanto a crise deste como a do sistema sócio-político-econômico em sua totalidade. A sua estrutura e as várias funções por ele desempenhadas começam também a ser questionadas.

A análise dessa situação, bem como a busca de soluções efetivas, em nível do ensino, é fundamental. O Direito desempenha nas sociedades modernas um papel essencial nos níveis simbólico e material. Encontrar respostas que viabilizem a superação da sua crise e do seu ensino é resgatar a sua função social.

O momento atual da educação jurídica exige um urgente repensar de suas diretrizes. A qualidade do conhecimento (re)produzido não satisfaz a muitos setores da sociedade, tendo em vista que se encontra totalmente defasado em relação à realidade social e científica contemporâneas. Ao mesmo tempo ela despeja anualmente nessa mesma sociedade um número cada vez maior de profissionais que se deparam com a concretude de uma profissão cujos espaços se encontram semi saturados ou para a qual não estão preparados devido a um ensino desatualizado no tempo e no espaço. Para completar esse quadro os cursos de Direito, pelas mais variadas razões, continuam sendo a expectativa ainda muito elevada de grande parte da população brasileira, que vê neles uma possibilidade de ascensão social. Isso se comprova pelo número crescente de estudantes que os procuram. O quadro é crítico, as soluções propostas nem tanto.

Partindo do diagnóstico exposto, que é tido como um a priori, o objeto de análise da presente tese é o ensino jurídico brasileiro atual, em nível de graduação, ^(*) analisado em si mesmo (legislação, currículo, metodologia de ensino,

(*) Reconhece-se a existência de peculiaridades específicas no âmbito do ensino jurídico brasileiro. Há a divisão entre instituições públicas e privadas. Entre as primeiras tem-se pelo menos quatro situações diferenciadas: (a) instituições federais de grande porte (regra geral situadas nas principais capitais do país); (b) instituições federais de pequeno porte (situadas, geralmente, em cidades do interior e em algumas capitais do norte, nordeste e centro-oeste); (c) a USP (instituição estadual); e (d) outras instituições estaduais. No que se refere às segundas há, no mínimo, três realidades diferenciadas: (a) as grandes universidades pertencentes a congregações religiosas, tipo PUCs; (b) as faculdades comunitárias, existentes principalmente no sul do país (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná); e (c) as empresas educacionais particulares, situadas principalmente no eixo São Paulo-Rio de Janeiro. É claro que cada uma dessas espécies de instituições tem suas especificidades, no entanto, neste trabalho, vai-se buscar uma análise global, que prioriza a questão epistemológica. E esta apresenta, em regra, um mesmo paradigma nas diversas situações enumeradas.

corpos docente e discente, etc.), bem como sua crise estrutural (político-ideológica e epistemológica) e sua --indefinição funcional frente à situação do mercado de trabalho e às novas exigências da sociedade com relação à instância jurídica.

As profissões jurídicas no Brasil atual, em especial a advocacia e a magistratura, apresentam uma crise de definição sobre os seus papéis sociais (crise de identidade) somada à uma crise de legitimidade, tendo em vista a descrença da população nos serviços judiciários e legais. A pesquisa buscará identificar também as relações existentes entre a formação patrocinada pelos cursos de Direito e essa situação.

Nesse sentido os **problemas** que se buscou responder foram prioritariamente:

(a) o que o ensino jurídico tem a ver com o mercado de trabalho e as crises de identidade e legitimidade dos operadores jurídicos?

(b) são as mudanças curriculares e didático-pedagógicas suficientes para resolverem a crise?

(c) como se coloca a crise no ensino jurídico em nível do seu paradigma político-ideológico?

(d) como se coloca a crise no ensino jurídico em nível do seu paradigma epistemológico?

(e) pode o **Direito Alternativo** ser considerado um novo paradigma político-ideológico e epistemológico capaz de trazer opções à crise?

A pesquisa buscou demonstrar certas **hipóteses básicas** de trabalho, tidas como pontos de partida, e que foram:

(a) o ensino jurídico está totalmente defasado em relação às modernas necessidades do mercado de trabalho, formando um profissional superado e semi inútil para desempenhar os papéis que a sociedade hoje exige dos juristas. As crises de identidade e legitimidade dos operadores jurídicos são decorrência da (de)formação sofrida por todos aqueles que ingressam num curso de Direito e lá fazem seus estudos.

(b) as mudanças curriculares e didático-pedagógicas são, isoladamente, insuficientes para resolver os problemas estruturais apresentados pelo ensino jurídico. Em outras palavras: sua crise é múltipla e estrutural, não podendo ser superada apenas com alterações operacionais.

(c) a crise do ensino jurídico é também política. Isso decorre do fato de o seu paradigma político-ideológico (liberal-legal) estar em crise, advinda esta dos próprios problemas de legitimação do sistema capitalista contemporâneo.

(d) a crise do ensino jurídico está fortemente ligada à crise do seu paradigma epistemológico (positivismo) que não consegue responder adequadamente aos anseios e buscas daqueles que procuram no Direito a resolução de seus conflitos.

(e) o Direito Alternativo traz novas possibilidades para algumas questões que vem sendo colocadas hodiernamente na educação jurídica. A aceitação de seus pressupostos político-ideológicos e epistemológicos levaria à uma revolução no ensino do Direito.

Nesse sentido o **objetivo** geral da pesquisa foi delimitar a importância, os pressupostos e os objetivos da educação

jurídica visando compreendê-la enquanto elemento integrante da estrutura político-ideológica do Estado e da sociedade brasileiros. A partir disso buscou-se oferecer algumas alternativas que viabilizem a superação da sua crise atual. Para atingir essa meta efetuou-se as seguintes análises específicas em relação ao ensino jurídico de graduação:

(a) da sua vinculação à problemática das crises do mercado de trabalho e de identidade e legitimidade dos operadores jurídicos;

(b) da sua atual legislação no Brasil, buscando verificar as possibilidades de mudança que podem ser efetuadas imediatamente em nível curricular e estrutural;

(c) das questões colocadas em nível didático-pedagógico e administrativo e suas possibilidades efetivas de melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem;

(d) da crise do seu paradigma político-ideológico;

(e) da crise do seu paradigma epistemológico;

(f) da importância da crítica do Direito;

(g) da possibilidade do direito alternativo como novo paradigma político-ideológico e epistemológico para o Direito e seu ensino;

(h) da importância da semiologia e da hermenêutica e da dialética e da interdisciplinaridade como instrumentos cognitivos de superação da crise e de efetivação de um ensino mais próximo da realidade social e das necessidades atuais do país.

A pesquisa buscou ser dialética, analisando-se o objeto em

sua totalidade e devir. Também procurou utilizar, em momentos específicos, o instrumental semiológico, tendo por base o pressuposto de que sendo o Direito uma forma de discurso sobre o mundo, todas as suas manifestações são também leituras da realidade, podendo ser analisadas semiologicamente.

O trabalho é monográfico, no sentido de buscar aprofundar o mais possível um tema específico: a crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo. As técnicas de pesquisa utilizadas foram a participativa e a bibliográfica interdisciplinar. A pesquisa participativa vem sendo feita desde 1987 através da participação em vários eventos, em todo o país, relativos a esse tema e do contato direto com os problemas do ensino jurídico, vivenciados desde 1983 através do exercício do magistério e de cargos administrativos em instituições públicas e privadas de ensino do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Com relação aos dados empíricos utilizados, esses foram buscados em levantamentos já efetuados por outros pesquisadores ou instituições. Ou seja, se trabalhou com dados de segunda mão.

A pesquisa bibliográfica privilegiou as publicações efetivadas a partir de 1972, ano de edição da última Resolução do CFE que trata especificamente do ensino do Direito, não excluindo, entretanto, alguns trabalhos anteriores, vistos como importantes para a abordagem do tema. Dentro desse período

procurou-se levantar todos os livros escritos sobre o assunto (saliente-se serem eles em número bastante reduzido). Com relação aos artigos priorizou-se os textos publicados nas Revistas do Conselho Federal da OAB, Seqüência, Informação Legislativa e Contradogmáticas. Também números especiais de outras revistas dedicados exclusivamente à temática do ensino jurídico e as teses publicadas nos Anais das Conferências Nacionais da OAB. Alguns trabalhos estrangeiros, sobre a situação do ensino jurídico em outros países, foram inicialmente levantados, mas optou-se por não utilizá-los.

Segue esta introdução um glossário dos principais conceitos operacionais utilizados. A sua listagem será desdobrada em dois momentos. O primeiro é destinado às categorias fundamentais, vistas como pressupostos teóricos, e que são marcadamente prescritivas. Ou seja, são elas que dão o direcionamento ideológico da tese. Inclui os conceitos de: aparelho ideológico, crise, (de)formação, direito alternativo, educação, ideologia, paradigma e violência simbólica. O segundo é composto pelas categorias complementares, que tem como objetivo principal facilitar a leitura e a compreensão da tese. Inclui uma série de conceitos, alguns deles de índole preponderantemente técnica, que necessitam ser explicitados como forma de permitir o próprio entendimento lexicográfico do texto. Os termos constantes dessa relação, sempre que empregados com significado diferenciado daquele que ali consta, terão seu sentido contextual expresso no próprio corpo do trabalho.

E importante salientar, outrossim, não ser este texto da tese original em sua integridade. Pelo contrário, muito do que aqui se encontra é resultado de trabalhos de pesquisa efetuados nos últimos dez anos. A preocupação do autor com a questão do ensino jurídico data de 1983. Desde 1986 vem ele pesquisando e produzindo trabalhos sobre o tema, muitos dos quais publicados. Não seria possível, é evidente, negar essa produção anterior.

Finalmente, o conteúdo desta tese é um objeto construído. Aliás todo objeto de conhecimento é, em maior ou menor grau, construído. Além disso não é ele um texto que busque ser neutro e descomprometido. Pelo contrário, é um texto assumidamente comprometido. Comprometido com a história pessoal e acadêmica e com as opções do seu autor, quer seja na escolha dos textos e autores selecionados, priorizados e trabalhados, quer seja nas posições político-ideológicas assumidas. Não se pode negar a própria história em nome da neutralidade científica em que não se acredita. Esta tem se prestado sempre para acobertar a dominação e a exploração.

Não se tem a intenção de trazer aqui verdades prontas e acabadas nem uma receita infalível para o problema do ensino jurídico no Brasil. A ciência é um processo de produção de conhecimentos no qual a cada passo depara-se com novos fatos. Querer produzir conhecimentos científicos, no sentido de querer produzir verdades inquestionáveis e imutáveis, é até hoje o grande erro da ciência jurídica. Não se quer repeti-lo aqui.

Também não se quer reduzir este trabalho a análises e proposições meramente reformistas. Entende-se que é necessário

bem mais do que isso. E necessário abalar as estruturas mesmas do sistema vigente. E necessário fazer uma revolução, implodir o velho para que possa surgir o novo.

GLOSSARIO BASICO DE CONCEITOS OPERACIONAIS UTILIZADOS

Neste espaço, como já definido na introdução, serão listados os principais conceitos operacionais utilizados na redação da tese. A sua exposição será desdobrada em dois momentos: (a) um primeiro, destinado às categorias que informam alguns pressupostos teóricos básicos e que são marcadamente prescritivas, ideológicas; e (b) um segundo, destinado às categorias operacionais propriamente ditas, que objetivam primordialmente facilitar a leitura e compreensão do texto.

1. Categorias fundamentais:

Aparelho ideológico: é uma instituição, que pelas suas especificidades, funciona como uma agência de reprodução da ideologia dominante, podendo ser ela pública ou privada. "O que distingue os AIE do Aparelho (repressivo) de Estado, é a diferença fundamental seguinte: o Aparelho repressivo de Estado 'funciona pela violência', enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam 'pela ideologia'." "E por intermédio da ideologia dominante que é assegurada a 'harmonia' (por vezes precária) entre o aparelho repressivo de Estado e os Aparelhos Ideológicos de Estado, e entre os diferentes Aparelhos

Ideológicos de Estado." (Althusser, 1980:46, 56) Dessa forma o aparelho ideológico funciona como forma de manutenção do "status quo" no momento em que propicia a (de)formação simbólica daqueles que recebem através dele a sua (in)formação. O aparelho educacional sempre foi visto, na sociedade moderna, como uma de suas principais expressões, ao lado da família. Hoje se sabe que os meios de comunicação tem um papel mais importante. No entanto continua o sistema educacional exercendo, pelo menos parcialmente, esse papel. No caso específico do ensino jurídico, é ele um aparelho privilegiado, tendo em vista que é nele que são formados os operadores que detêm grande parte do poder estatal, nas mais diversas atividades (administrativa - através da burocracia -, legislativa e jurisdicional), além de ser local de sistematização da juridicidade e de definição do que é Direito (a educação jurídica é fonte do Direito e da política).

Crise: consiste no fato de que o velho está morto ou morrendo e o novo ainda não pode nascer, sendo que nesse interregno surge uma grande variedade de sintomas mórbidos. (Gramsci, 1985) Nela há uma situação singular de condensação de contradições. (Foulantzas, 1977) É transitória, contextual e relacional (portanto não isolada) e está ligada a uma perspectiva de ruptura; é o prenúncio de uma quebra da ordem. (Aguiar, 1991b) Nesse sentido possui um aspecto construtivo: é a crise que gera a possibilidade do novo. No âmbito do ensino jurídico ela apresenta diversos níveis: (a) **estrutural**, que engloba as crises dos paradigmas político-ideológico e

epistemológico; (b) **operacional**, que abrange as crises acadêmica (curricular e didático-pedagógica) e administrativa; e (c) **funcional**, que atinge parcialmente as crises do mercado de trabalho e de identidade (decorre da dissociação entre a imagem projetada e a prática concreta das atividades jurídicas e da indefinição sobre o papel social que cabe aos juristas) e de legitimidade (oriunda do conflito entre os valores proferidos pelo direito e aqueles reivindicados pela sociedade).

(De)formação: decorre da posse de um conhecimento abstrato, marcado pelo individualismo, pela descontextualização histórica, pela confusão entre lei e Direito, por uma concepção de sujeito de Direito desatualizada, entre outros equívocos oriundos do ensino jurídico vigente. A (de)formação, em sentido negativo, é vista como a formação equivocada, que não permite aos operadores jurídicos cumprirem a função social do Direito; como uma má qualificação profissional, que não permite àqueles que a detêm o desempenho das atividades jurídicas de uma forma consciente, crítica e comprometida com a construção de uma sociedade justa e democrática. Ao mesmo tempo a (de)formação é também formação no sentido positivo, tendo em vista que ela auxilia na reprodução e manutenção de uma série de valores político-ideológicos, necessários para a sustentação do sistema político-econômico vigente e da atual estrutura de classes; também no sentido de que ela prepara um determinado tipo de profissional que é útil ao Estado (ou a quem o controla) e à constituição do exército acadêmico de reserva.

Direito alternativo: movimento crítico teórico-prático do Direito que se desdobra em duas frentes de luta: (a) em nível do instituído a busca da concretização dos direitos conquistados (positivismo de combate) e da releitura do ordenamento jurídico em favor dos menos favorecidos e marginalizados (uso alternativo do Direito); e (b) em nível do instituinte a luta pelo reconhecimento dos direitos emergentes da própria sociedade (direito insurgente, achado na rua, alternativo estrito senso), do pluralismo jurídico, quer seja através da sua positivação ou de sua aplicação direta pelo judiciário.

Educação: "1) a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade [ideologia]; 2) numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola [inclui os cursos jurídicos], comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica." (Freitag, 1984:15) A educação é, nesse sentido, um mecanismo de reforço das relações sociais e de dominação. No entanto não se pode vê-la apenas como aparelho ideológico; é ela também uma instância utilizável no processo de libertação e conscientização, embora não se possa pensar uma revolução através dela. Em razão disso o sistema educacional é um espaço importante na estratégia de uma guerra de posições. O sistema educacional (ou instância educacional) é visto como o conjunto de instrumentos e instituições (formais e não-formais) através

dos quais se busca realizar a educação (em seu duplo objetivo: dominação ou libertação).

Ideologia: conjunto de crenças e valores sobre a organização econômica, política, jurídica e cultural da sociedade e que leva à configuração de uma determinada concepção de mundo, bem como uma determinada forma de agir. É o principal elemento na formação do imaginário e do senso comum, enfim do nível da representação social. Na área jurídica, especificamente, é o principal elemento de constituição de sua estrutura simbólica - o senso comum teórico dos juristas - e de sustentação de suas práticas. A ideologia, nesse sentido, possui um nível simbólico e um material. Portanto não está situada apenas na superestrutura, mas situa-se também, concretamente, na infra-estrutura, no momento em que se materializa em práticas sociais concretas. Não é ela, simplesmente, a falsa consciência ou a representação alienada da realidade, mas uma determinada construção simbólica da sociedade e do que se deseja para ela, dando origem a formas de agir específicas. Não representa nem a verdade e nem a falsidade absolutas sobre o que é real. Até porque é ela co-constituidora da realidade, contendo portando elementos falsos e verdadeiros. "A mistificação e a errada consciência dos homens relativamente aos acontecimentos contemporâneos ou passados são uma parte da história [também do Direito]. O historiador [ou jurista] que considerasse a errada consciência como um fenômeno acessório ou casual, ou que a eliminasse como mentira e falsidade que nada tem a ver com a história,

alteraria a própria história." (Kosik, 1976:46)

Paradigma: (a) o conjunto de crenças, valores, técnicas, etc. partilhado pelos membros de uma comunidade; e (b) um tipo de elemento desse conjunto: as soluções concretas de problemas que, empregadas como modelos ou padrões aceitos, substituem regras explícitas como base para a solução dos demais problemas da respectiva ciência. (Kuhn, 1982) O ensino jurídico é composto por: (a) um paradigma axiológico, que inclui um elemento político-ideológico e um epistemológico; e (b) um paradigma formal que envolve elementos curriculares, didático-pedagógicos e administrativos. Para melhor visualizar essa situação ver o esquema da página 25.

Violência simbólica: a imposição arbitrária de determinada cultura voltada à reprodução de um tipo específico de estrutura das relações sociais. Através da imposição de um determinado viés cultural ensina-se os sujeitos sociais a encararem a sociedade de determinada forma e, conseqüentemente, a acatá-la como a correta. (Bourdieu & Passeron, 1982) "... isso significa que ensinar o Direito é, também, uma forma de se ensinar a encarar e acatar o Direito. Ou seja: de aceitar, mediante um sutil processo de dissimulação, reprodução e justificação ideológica, os valores, os conceitos, as categorias etc., que correspondem a uma formação social e política específica." (Faria, 1987:50)

2. Categorias complementares:

Alternativo: é aquele que não se conforma com o vigente ilegítimo; que não aceitando as injustiças do real, tem a coragem de demonstrá-las, buscando novos caminhos, novos rumos, pelos quais se possa trilhar à procura de sua superação. A **alternatividade** é vista como a não aceitação das regras do jogo que são impostas, sempre que estas são injustas. É o ato de negar-se a se restringir ao instituído e ao institucionalizado - no caso do Direito, aos modelos paradigmáticos dominantes na ciência e no ensino jurídicos - quando eles são insuficientes. É o atrevimento de criar e realizar o novo, rompendo as barreiras estabelecidas pelo senso comum.

Ambigüidade: um termo ou texto é ambíguo quando possui mais de um sentido lexicográfico, mais de um significado, todos razoavelmente precisos.

Antinomias jurídicas: as contradições existentes no sistema jurídico sempre que o direito positivo possui mais de uma norma vigente, aplicáveis à mesma situação fática, sendo que há um choque entre elas. A aplicação de uma é a negação da outra.

Código comentado: técnica de ensino jurídico pela qual o professor restringe-se a ler os artigos do código (consolidação, lei, etc.) referentes aos conteúdos da disciplina que ministra e a explicar(?) aos alunos o significado de seus textos.

Conhecimento: é construção elaborada pelo homem sobre um determinado objeto ideal, natural ou cultural. Nesse sentido é

sempre produção, não a captação contemplativa de qualquer essência. O homem só conhece a realidade na medida em que a cria.

Conotação: indica um certo padrão valorativo sobre a denotação. (Warat et al., 1984) É o elemento subjetivo da linguagem.

Contemporâneo: será utilizado no sentido de atual. No que se aplica ao ensino jurídico refere-se ao período posterior à Resolução 03/72 do CFE.

Crítica do Direito: o conjunto dos movimentos críticos do Direito, de todos os matizes.

Crítica tradicional: os movimentos críticos de base quase que exclusivamente acadêmica. Não há na utilização do termo nenhum sentido pejorativo. A crítica eminentemente acadêmica teve um papel fundamental e histórico para que se pudesse chegar à consciência da realidade jurídica e do seu papel ideológico. Apenas que esse papel é hoje insuficiente.

Currículo: conjunto de matérias ou disciplinas que formam um curso. O **currículo mínimo** é o conjunto de matérias, fixado pelo CFE, que deve obrigatoriamente fazer parte de qualquer **currículo pleno**. Este é o conjunto de disciplinas que formam o curso concretamente oferecido por uma determinada IES.

Democracia: plena liberdade de expressão e ação - dentro dos limites estabelecidos pela própria sociedade ou por ela referendados - de forma a não encobrir as contradições e a pluralidade inerentes a qualquer agrupamento humano. Deve estar acompanhada de instrumentos efetivos de tutela jurídica e pressupõe um modelo de sociedade (**socialista**) em que todos os

seus membros tenham asseguradas as necessidades básicas indispensáveis à sua sobrevivência e a uma existência digna e saudável.

Denotação: "... corresponde ao conjunto dos objetos que satisfazem as condições designativas." (Warat et al., 1984:56) E o conjunto de todos os objetos ou entidades que cabem em uma palavra. (Guibourg et al., 1984)

Designação: "... o conjunto de propriedades a partir do qual é possível estabelecer quando um termo pode ser aplicado a uma classe de elementos." (Warat et al., 1984:56) E a enumeração dos atributos que deve conter um objeto para que possa ser denominado por um determinado termo.

Deslegalização: a negativa de vigência a uma determinada norma em razão de a mesma contrariar dispositivo legal superior, como nos casos de inconstitucionalidade de leis complementares ou ordinárias. Ou seja, quando se pode negar aplicabilidade a uma determinada norma utilizando-se de um dos critérios formais adotados e aceitos, para a resolução de antinomias jurídicas, pela dogmática jurídica: o da hierarquia das leis. E denominada por Marco A. Aydos (conferência em 1991) de **deslegitimação vertical**.

Deslegitimação: a negativa de vigência a uma determinada norma em razão de sua injustiça. Quando a negativa de aplicação de uma determinada norma presente no ordenamento jurídico positivo se dá em razão de a mesma contrariar direitos históricos, conquistas da humanidade (jusnaturalismo de caminhada e direito insurgente), ou em razão de sua aplicação levar, no caso concreto, a uma injustiça manifesta. E

denominada por Marco A. Aydos (conferência em 1991) de **deslegitimação horizontal**.

Dialética: método de construção do conhecimento é da realidade que leva em consideração a totalidade (a ligação de todos os segmentos da realidade, em função do conjunto), bem como o seu devir (a transformação constante) histórico. (Lyra Filho, 1980) "Princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo." E "o real é entendido e representado como um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese". (Kosik, 1976:40, 42)

Direito: é a instância normatizadora da sociedade, compreendendo as normas gerais (direito positivo), as normas individuais (sentenças) e as normas emergentes (direito insurgente). Nesse sentido é sempre grafado em maiúscula. É ele o resultado de uma condensação de forças. Sinônimo de **instância jurídica**.

Direito insurgente: aquele construído pela sociedade, a margem do Estado, na ausência da normatização estatal ou alternativamente a esta, quando a mesma não possui legitimidade. Sinônimo de **direito achado na rua** e **direito alternativo estrito senso**.

Disciplina: cada uma das divisões de uma matéria (Ex.: Direito Civil I, Direito Civil II, etc.). Sinônimo de **cadeira**.

Dogmática jurídica: (a) o direito positivo vigente; e (b) a ciência jurídica dominante e que possui a pretensão de

estudar o direito positivo vigente sem construir sobre esse objeto juízos de valor.

Dogmatismo: a leitura dogmática do direito positivo vigente.

Epistemologia: a área do conhecimento que estuda os pressupostos de validade da ciência. Todo paradigma epistemológico envolve uma determinada concepção de sujeito cognoscente, de objeto do conhecimento e seu conteúdo e de método e metodologias de produção e reprodução desse conhecimento.

Estado: "... é a condensação material de uma relação: (...) a resultante das contradições de classe inscritas na estrutura mesma do Estado". O Estado é uma relação, ou melhor, a condensação de uma relação de forças entre classes, frações de classes e grupos, tal como se exprimem no seu próprio seio. (Poulantzas, 1977:23) E a sociedade política e se exterioriza por meio do Direito, que é o instrumento através do qual se materializa como resultante. Essa resultante, no entanto, não é necessariamente democrática. Ela deriva de uma série de fatores que se apresentam nos conflitos de classe, principalmente econômicos e de reprodução ideológica (meios de comunicação, educação, etc.).

Estágio: conjunto de atividades destinadas ao aprendizado técnico de uma profissão.

Estereótipo: é um signo que apresenta, em nível da significação de base, uma anemia significativa, sendo seu sentido designativo sempre contextualmente construído. "Os estereótipos são palavras que apresentam uma carga conotativa

provocadora de associações tão fortes que a simples evocação de seus significantes motiva comportamentos ou determina opiniões. ... [é] um termo que tem eficácia comunicativa a partir da força conotativa vinculada a seu significante". (Warat et al., 1984:72)

Exegetismo: prática hermenêutica, docente e de pesquisa, que reduz o Direito às leis em vigor.

Exército acadêmico de reserva: é o conjunto de bacharéis desempregados ou subempregados. E o regulador do custo e da qualidade dos profissionais que estão na ativa. (Arruda Jr., 1988a)

Fala: É o ato individual através do qual a língua se manifesta, o ato que a põe em ação. (Guibourg et al., 1984) É o nível do discurso, da mensagem.

Função social: função é o conjunto de objetivos que se busca ou deve atingir através de uma determinada ação ou instituição. A função social, especificamente, é vista como um desses objetivos: a justiça social. Entende-se que tanto o Estado como o Direito contemporâneos possuem função social.

Guerra de movimento: a estratégia (leninista) de tomada de poder pela força, visando a realização do projeto político socialista.

Guerra de posição: a estratégia (gramsciniana) de ocupação democrática e gradativa de espaços, visando a realização do projeto político socialista.

Hermenêutica jurídica: o conjunto dos elementos, métodos e critérios utilizados na interpretação e na integração do Direito e na resolução das antinomias jurídicas.

Imaginário: o conjunto de valores, crenças, juízos, posições, pontos de vista, saberes acumulados - imagem já formada - que se tem sobre o mundo ou um objeto do mundo. O termo **imaginário dos juristas** equivale ao termo **senso comum teórico dos juristas**.

Instituído relido: a releitura hermenêutica de um dado comando jurídico passível de fundamentação alternativa. A releitura das normas jurídicas positivadas, utilizando-se da hermenêutica jurídica, em favor das classes e grupos menos favorecidos da sociedade. No mesmo sentido **legalidade relida**. (Arruda Jr., 1992)

Instituído sonegado: os direitos já positivados mas que continuam, mesmo assim, sendo negados às classes trabalhadoras. São direitos institucionalizados, não concretizados. Equivale à **legalidade sonegada**. (Arruda Jr., 1992)

Instituente negado: os direitos não institucionalizados, negados, reprimidos. Equivale ao **direito alternativo estrito senso ou insurgente**. É a expressão do pluralismo jurídico. (Arruda Jr., 1992)

Integração do direito: o preenchimento das lacunas existentes no ordenamento jurídico.

Interdisciplinaridade: a análise de qualquer tema levando em consideração o conhecimento produzido pelas várias áreas e disciplinas que tratam do assunto.

Interpretação do direito (positivo): a adequação da norma jurídica existente ao caso concreto que se apresenta.

Judicialismo: crença de que o jurista é alguém preparado para resolver conflitos de interesses em juízo.

Jusnaturalismo: o conjunto de teorias que buscam o Direito e seu fundamento em fontes ou explicações transcendentais, metafísicas ou ideais.

Jusnaturalismo de caminhada: se caracteriza pela luta em favor da aplicação irrestrita de alguns direitos básicos, como os direitos à vida e à liberdade, que se entende estarem acima da ordem jurídica positivada, por caracterizarem uma conquista histórica da humanidade e que não pode mais ser questionada e muito menos negada. (Carvalho, 1992)

Justiça: a realização da justiça social, vista como a concretização do desejo da coletividade (comunidade ou sociedade) relativamente a uma situação específica, situada espacial e temporalmente, levando em consideração a minimização das diferenças sociais e a construção de uma sociedade democrática.

Lacuna axiológica: ocorre quando há norma legal aplicável a um caso concreto, mas a sua aplicação à aquela situação específica leva a uma decisão injusta, que não está de acordo com os valores sociais.

Lacuna normativa: aquela situação em que o ordenamento jurídico positivo não possui norma legal aplicável a um caso concreto.

Legalismo: redução do Direito ao conjunto de normas jurídicas escritas, emanadas do Estado, ao direito positivo.

Legitimidade: é a qualidade que possui um ato ou fato que tem o apoio e aprovação da maioria da sociedade.

Língua: É o sistema de signos - e de regras para seu uso - que serve a uma comunidade lingüística. O seu exame admite dois

enfoques: (a) o **sincrônico**, que é o que observa a língua do ponto de vista estático; e (b) o **diacrônico** que a examina através de sua evolução no tempo. É este último que permite destacar a relação que vincula a língua com a fala. No Direito é o enfoque diacrônico que permite ver a interação entre norma e realidade social. (Guibourg et al., 1984) É o código de comunicação.

Matéria: um conjunto de disciplinas que somadas compõem uma única área ou subárea de conhecimento (Ex.: Direito Civil, Direito Penal, etc.).

Método: a forma de abordagem do objeto do conhecimento e o procedimento de investigação ordenado que visa, através de sua aplicação, atingir determinados resultados. Diferencia-se das metodologias que são as formas técnicas que se destinam à parte prática da coleta de dados (no ato de pesquisa) ou à transmissão de um determinado conhecimento (no ato de ensino-aprendizagem).

Mito: processo de compreensão do mundo, de caráter simplificador, e que reflete uma representação de fatos e personagens exagerados pela imaginação, provocando, assim, o aparecimento de idéias falsas e irreais. (Faria, 1988a)

Neopatrimonialismo: é uma forma de dominação política exercida por um grupo que, regra geral, não tem honra social por mérito próprio e nem é proprietário dos meios de produção - a burocracia -, e em cujo exercício não há uma divisão nítida entre as esferas de atividade pública e privada. (Schwartzman, 1982)

Operadores jurídicos: o conjunto de todas aquelas pessoas

que desempenham qualquer atividade profissional para a qual seja pré-requisito a posse do diploma de bacharel em Direito. Utilizada como sinônimo de juristas.

Pluralismo jurídico: a existência de uma pluralidade de ordens normativas em um mesmo espaço e tempo.

Política: é a preocupação (nos diversos enfoques, teóricos ou práticos, que pode ter) com o encaminhamento de interesses para a formulação de decisões. Ou seja, "envolve o estudo e a prática da canalização de interesses com o objetivo de conseguir decisões". (Ribeiro, 1981:16)

Populismo universitário: acordo tácito entre estudantes e docentes, em que um não exige muito do outro. O aluno não cobra do professor em sala de aula, e este, em troca, não cobra daquele nas provas e exames. (Gianotti, 1985) No mesmo sentido é utilizado **pacto de mediocridade**.

Positivismo: o termo será utilizado no sentido mais restrito de positivismo jurídico, enquanto movimento teórico que reduz o Direito ao direito positivo. Nesse sentido exclui inclusive os demais positivismos (em sentido lato) vigentes no conhecimento jurídico, tais como o evolucionismo, o culturalismo, o realismo e o sociologismo. Na referência ao conjunto deles utilizar-se-á o plural **positivismos**.

Positivismo de combate: a luta jurídica e política que busca tão só o cumprimento das normas legais beneficiadoras das classes populares e que já se encontram positivadas. (Pressburguer)

Pragmática: é a parte da semiologia que estuda a "relação dos signos com os usuários. Sua problemática central gira em

torno da análise dos modos de significar, usos ou funções da linguagem". "A pragmática, projetada ao direito, permite compreender que a ideologia é um fator indissociável da estrutura conceitual explicitada nas normas gerais. A partir da análise pragmática pode ser levantada a tese no sentido de que em um discurso normativo, para que exista o efeito de univocidade significativa, deve haver uma prévia coincidência ideológica." (Warat et al., 1984:45-6 e 47)

Práxis: "... é o termo mais amplo para designar uma ação realizada pelo homem, qualquer que seja ela, que o põe em condição de tratar o real pelo simbólico". (Lacan, 1985:14)

Praxismo: a preocupação com assimilar os hábitos e rotinas vigentes, a ênfase no saber fazer, sem a preocupação com o por que fazer de determinada forma. (Villela, 1979)

Redefinir: E alterar as características de relevância de um termo, permitindo ou provocando uma mudança em sua denotação. E a mudança de significado de um termo possibilitando sua aplicação a situações antes não consideradas. Na área do direito pode ser direta ou indireta. (Warat, 1979)

Semântica: "... estuda os signos em suas relações com os objetos a que se referem. ... se ocupa em averiguar os modos e as leis segundo os quais as palavras aplicam-se aos objetos." O seu problema central é o da verdade. (Warat et al., 1984:40)

Semiologia: área do conhecimento que estuda os signos lingüísticos e as relações entre eles. Sinônimo de **semiótica**.

Semiologia do poder (política): estuda as leis e regularidades dos discursos, o caráter lingüístico dos mesmos,

como jogos de efeitos, de estratégias e normas de ação, de dominação e de luta. (Warat et al., 1980) Tem como ponto focal a preocupação com o condicionamento que os discursos exercem na sociedade.

Senso comum: é o padrão segundo o qual as pessoas pensam, agem e vivem. É formado pela moral, valores, preconceitos, ideologias e todas as crenças que detêm a hegemonia em um determinado grupo social. É a forma dominante, em uma comunidade, de como encarar a vida, determinando, dessa forma, os limites dentro dos quais os sujeitos sociais podem se movimentar sem serem marginalizados, sem serem considerados desviantes. É o padrão de conduta estabelecido, explícita e/ou implicitamente, para os indivíduos de uma determinada sociedade e que serve como guia para os seus discursos e as suas ações. É o caminho que se deve trilhar para ser considerado normal. O mesmo que **padrão de normalidade**.

Senso comum teórico dos juristas: o complexo e contraditório conjunto de juízos éticos, crenças, pontos de vista, saberes acumulados, enunciados científicos e justificações exposto mediante discursos produzidos pelos órgãos institucionais e autoridades jurídicas, cristalizado pelas práticas na área do Direito. (Warat, 1981 e 1982)

Significado: um termo possui dois níveis básicos de significação: o **significado de base** é aquele que se reconhece no plano teórico, quando se abstrai a significação contextual e se considera o sentido lexicográfico; e o **significado contextual** que é o sentido oriundo dos processos efetivos da comunicação social. (Warat et al., 1984)

Simbólico: o simbólico é o conjunto de representações que se possui sobre a realidade, como forma de explicá-la. É o nível social do conhecimento, da teoria e da ideologia.

Sintaxe: "... é a parte da semiótica que, prescindindo dos usuários e das designações, estuda as relações dos signos entre si. ... é a teoria da construção de toda linguagem." (Warat et al., 1984:40)

Sociedade: é vista como **sociedade civil**, como o conjunto de indivíduos e coletividades que existem dentro do Estado e que lhe dão origem.

Tópicos (topoi): são diretrizes retóricas, lugares-comuns revelados pela experiência e aptos a resolver questões vinculadas a círculos problemáticos concretos. Operam como fio condutor, de natureza retórica, para toda a sequência de argumentos que determinam o efeito de verossimilhança da conclusão. (Warat et al., 1984) São estereótipos, mitos, mistificações, nos quais se buscam pontos de convergência e derivação para justificar um determinado ponto de vista. Operam, dessa forma, como ponto de referência de todas as provas utilizadas para legitimá-lo.

Universalismo a-histórico: "... o efeito pelo qual, tornando-se as 'idéias' explicação de tudo, elas se destacam pouco a pouco do contexto geográfico e histórico no qual foram efetivamente produzidas e constituem um conjunto de noções universalmente válidas (universalismo), sem intervenção de uma história verdadeira (não-história)." (Miaille, 1979:48)

Uso alternativo do Direito: a utilização das normas jurídicas do Estado em favor das classes e grupos menos

favorecidos, através da sua releitura (a partir de sua vagueza ou ambigüidade) ou de suas antinomias (contradições).

Utopia: imagem dos objetivos a serem atingidos. Significa sonho, esperança.

Vagueza: quando um signo ou palavra carrega em si uma imprecisão significativa. Uma palavra ou texto é vago quando não possui um sentido claro e unívoco, quando permite mais de uma leitura.

I - (DE)FORMAÇÃO JURÍDICA PARA QUE(M)?
(DA CRISE DO MERCADO DE TRABALHO AS
CRISES DE IDENTIDADE E LEGITIMIDADE)

A questão do mercado de trabalho é fundamental para que se possa entender alguns dos problemas atuais do ensino do Direito. A **disfunção** existente entre o seu produto final e as necessidades da sociedade é um dos elementos centrais que gera a contemporânea falta de legitimidade dos operadores jurídicos. A própria idéia de saturação do mercado de trabalho decorre em parte dessa disfunção. Há novos mercados e novas necessidades, mas não existem profissionais em condições de desempenhá-las. Ao lado disso há também a tentação corporativista intentada pela OAB e presente no próprio texto da Constituição Federal.

Desde a fundação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1827, a sociedade mudou muito em relação às suas necessidades. O ensino do Direito, em compensação, alterou-se muito pouco quanto à sua estrutura. A "formação oferecida continua antes como agora formação uniforme, dogmática e unidisciplinar", (Falcão, 1984a:41) no entanto o mercado de trabalho se diversificou, multiplicando a gama de profissões jurídicas. Os cursos de Direito têm desconhecido essas mudanças sociais: são verdadeiros sistemas que se isolam do meio ambiente.

1. Alguns vícios da (de)formação profissional e a crise do mercado de trabalho:

Por judicialismo João Baptista Villela entende a crença de que o jurista é um técnico em resolver conflitos de interesse. - é a visão do Direito como mero mecanismo de normas destinado à solução das controvérsias sociais. Para ele reduzir "o ensino jurídico a uma iniciação na arte e técnica de resolver conflitos de interesse na sociedade constitui, no fundo, uma visão pobre e até negativista do próprio Direito", (1974:42) pois a finalidade deste é muito mais a realização da justiça.

Entende que é "mutilar gravemente a função do Direito fazê-lo consistir numa técnica de resolver e mesmo evitar conflitos. Pior ainda será reduzi-lo a um mecanismo de regras e expedientes destinados à solução dos conflitos judiciais". (1974:42) Vê a sociedade e não a judicialidade como a definidora da sua ambiência.

"Com todas as reservas que contra ele se podem ter, é, entretanto, o judicialismo que se pratica quando nas faculdades o ensino não vai além de indicar aos alunos a regra material que o Estado prevê para conflitos tipo (...) e o conseqüente caminho para sua efetivação pelo juiz. E mais uma vez é o judicialismo que se pratica quando as faculdades, para assegurar treinamento a seus alunos, criam e mantêm serviços ditos de assistência judiciária, com total indiferença para com outras formas de realização do Direito. E finalmente o judicialismo que se pratica quando não se reconhece como direito senão aquilo que foi declarado tal pelos tribunais e com o que, sob a capa de realismo, se submetem os valores humanos à variação e relatividade dos julgamentos individuais." (1974:43-4)

E essa uma das causas da defasagem que os cursos jurídicos e os profissionais por eles formados têm em relação à realidade

social. Para suplantar essa distância existente é necessário, como diz Dalmo de Abreu Dallari, "se preparar o profissional do Direito para ser mais do que um manipulador de um processo técnico, formalista e limitado a fins imediatos". (1985:1)

Pode-se dizer que o **judicialismo** - entendido em um sentido mais restrito do que lhe atribui Villela, como a crença de que o jurista é alguém preparado para resolver conflitos de interesses em juízo - é uma das deformações presentes no senso comum teórico dos juristas que faz com que haja uma restrição na formação profissional dos bacharéis em Direito. O ensino tem se voltado unicamente para esse tipo de treinamento, esquecendo-se que grande parte dos conflitos podem ser evitados ou resolvidos fora da instância jurisdicional.

Há a necessidade, nesse sentido, de redirecioná-lo para a preparação de profissionais em função de dois novos horizontes: a) atuarem na **advocacia preventiva**, principalmente nas denominadas **assessorias e consultorias jurídicas**; e b) trabalharem com a **advocacia conciliatória**, buscando a efetivação de acordos sem a necessidade de levar os conflitos ao judiciário.

Com relação à primeira, possui ela um grande campo de trabalho, que vai das assessorias populares ⁽¹⁾ e sindicais até às de grandes grupos econômicos e conglomerados financeiros.

⁽¹⁾ Sobre as assessorias jurídicas populares ver os trabalhos de Celso Campilongo (1991) e Miguel Pressburguer (1991b).

Cada uma delas possui suas especificidades, mas todas buscam em primeiro lugar evitar os conflitos. Sua finalidade é acompanhar todas as atividades (administrativas, econômicas, financeiras, etc.) do assessorado, evitando a prática do erro jurídico e a conseqüente possibilidade do conflito judicial.

No que se refere à segunda questão colocada, não é ela um hábito dos advogados práticos. No Brasil vale, regra geral, a afirmação de que é melhor a pior sentença do que o melhor acordo. E esse fato tem suas razões. As altas taxas inflacionárias do país, uma correção monetária que não atualiza em valores reais e um judiciário moroso (as vezes quase parando) fazem preferível pagar as dívidas integralmente(?) dentro de alguns anos do que efetuar um acordo para seu pagamento imediato, mesmo que de forma bastante reduzida. Adia-se a quitação do débito, trabalha-se com o dinheiro alheio e ainda se paga muito depois em valores totalmente defasados.

Isso leva à questão de que no caso da advocacia conciliatória não basta apenas mudar a formação técnica do bacharel em Direito, preparando-o para essa atividade, pois é necessária também a solução dos problemas econômicos do país e a reforma do modelo judiciário. A crise do mercado de trabalho ganha então um elemento estrutural, independente da instância jurídico-educacional.

Tratou-se até agora basicamente da questão do mercado de trabalho para advogados. Mas os cursos de Direito não formam apenas esses profissionais. Essa é uma questão muitas vezes não percebida por seus críticos. A maioria dos bacharéis em Direito

nunca irá exercer essa profissão liberal. Além disso, contemporaneamente, uma boa parte daqueles que batem às portas dos cursos jurídicos estão apenas em busca do diploma que lhes proporcionará realizar uma série de concursos públicos para cargos que se as vezes não são tão bem remunerados, possuem ainda, pelo menos, um status social que a figura do advogado já perdeu. São os concursos para a magistratura e o ministério público. A esses se somam outros talvez não tão bem cotados socialmente, mas com vantagens econômicas.

Em outras palavras: até alguns anos atrás a graduação em Direito era buscada pela ascensão social que significava ser advogado. Essa muitas vezes não se dava em nível econômico, mas através do reconhecimento e prestígio da profissão. Hoje isso não mais ocorre. Há uma crise de identidade (Arruda Jr., 1988) e de legitimidade da profissão. (Aguilar, 1991) No entanto outras atividades que exigem o mesmo diploma mantêm ainda certa credibilidade e significam uma probabilidade de ascensão social, principalmente para as classes proletárias e médias. Estas vêem no ministério público e na magistratura o reconhecimento público, além da possibilidade de uma carreira que pode levar ao Tribunal.

Os cursos jurídicos, no entanto, não tem sabido perceber essa situação. Continuam formando profissionais preparados(?) apenas para o exercício da profissão liberal, exatamente aquela que se encontra com o mercado de trabalho mais saturado. E o que se pode ver no seguinte quadro:

Quadro 1: (2)

MERCADO DE TRABALHO PARA ADVOGADOS

Fonte: Revista da OAB/GO (out./dez. 1991)
 Dados fornecidos pelas seccionais da OAB
 e pelo IBGE, em outubro de 1991.

Estado	População	Nº de escolas de direito	Nº de habitantes por escola de direito	Nº de inscri- ções na OAB	Nº de habitantes por advogado
Acre	441.491	01	441.491	995	443
Alagoas	2.824.005	02	1.412.002	3.817	739
Amapá	275.014	01	275.014	258	1.065
Amazonas	2.206.070	01	2.206.070	3.400	648
Bahia	12.637.576	03	4.212.525	9.040	1.397
Ceará	6.725.805	03	2.241.935	8.460	795
Distrito Federal	1.841.028	03	613.676	10.200	180
Espírito Santo	2.692.408	04	673.102	6.200	434
Goiás	4.515.983	08	564.497	11.300	399
Maranhão	5.407.827	01	5.407.827	3.954	1.367
Mato Grosso	2.204.342	02	1.102.171	3.950	558
Mato Grosso do Sul	1.943.069	02	971.534	4.700	413
Minas Gerais	16.956.903	18	942.050	35.000	484

(2) Elaborado a partir do quadro publicado pela Folha de São Paulo, em artigo intitulado "OAB critica 'expansão' de escolas de direito" (19 jan. 1992).

Pará	5.392.409	02	2.696.204	6.093	885
Paraíba	3.616.203	05	723.240	5.719	632
Paraná	9.162.671	08	1.145.333	18.052	507
Pernam- buco	7.889.014	04	197.225	10.000	788
Piauí	2.837.486	01	2.837.486	2.280	1.244
Rio de Janeiro	13.076.454	18	726.469	75.000	174
Rio Grande do Norte	2.522.652	02	1.261.326	2.000	1.261
Rio Grande do Sul	9.348.284	15	623.218	23.100	404
Rondônia	1.373.720	03	457.906	900	1.526
Roraima	220.852	0	-	204	1.082
Santa Catarina	4.789.894	08	598.736	7.400	647
São Paulo	32.028.569	32	1.000.892	113.000	283
Sergipe	1.593.319	02	796.659	1.800	885
Tocantins	1.043.097	01	1.043.097	406	2.564

Este quadro mostra, em termos numéricos, a saturação da advocacia brasileira. É claro para quem milita na área que os dados apresentados, embora corretos, retratam apenas uma realidade parcial. Muitos dos inscritos na OAB não exercem a profissão. Uma série de outros a exerce apenas subsidiariamente, como uma atividade paralela à principal e que visa completar a sua renda. Isso significa que a situação apresentada não é absoluta em termos de mercado de trabalho. De

qualquer forma demonstram uma quantidade de profissionais muito elevada, superior ao necessário para atender às demandas atuais.

No entanto, retomando as colocações anteriores, tem-se o fato de que nos últimos anos, em praticamente todos os concursos para a magistratura e o ministério público não foi preenchida a totalidade das vagas existentes. Ou seja, há um mercado não saturado. Preparar os bacharéis para ocuparem também essas funções é um papel que os cursos jurídicos necessariamente tem de assumir. Se há os concursos e as vagas mas estas não são preenchidas, existe, pelo menos parcialmente, uma certa culpa do ensino que não qualifica os estudantes para o exercício dessas atividades. Hoje se sai da universidade conhecendo apenas o trabalho do advogado. Aprende-se a fazer algumas petições e eventualmente denúncias. Mas sequer se fala em produzir uma sentença.

Essa realidade está bem retratada no estágio. E ele voltado unicamente para a tarefa do profissional liberal. Os **Escritórios Modelos de Advocacia** são o padrão pelo qual ele se realiza em quase todos os cursos brasileiros. Há, é claro, as exceções. Essas sempre existem, até para confirmar a regra.

Questão também interessante sobre o mercado de trabalho é o surgimento das escolas superiores da magistratura e do ministério público. Elas são especializadas em preparar juizes e promotores para as suas atividades. Até aí não há nada de errado. O que parece estranho é que elas não sirvam para preparar os aprovados nos concursos, mas sim para preparar para

fazê-los. Prova evidente de que o ensino jurídico não forma profissionais em condições sequer, muitas vezes, de enfrentar uma avaliação de nível razoável.

No entanto a situação que parece hoje mais esdrúxula é a da criação das denominadas escolas superiores de advocacia. (3) É compreensível que o Estado esteja preocupado em formar seus magistrados e membros do ministério público, já que os cursos de Direito não o fazem. Afinal estes ensinam apenas a profissão liberal de advogado, normalmente do privatista ou penalista. Parece então estranho que a OAB esteja preocupada em criar uma escola especial preparatória para o exercício dessa atividade. Ou será que não? A resposta pode ser buscada de várias formas, mas ao que parece o entendimento quase unânime hoje na Ordem é de que o atual ensino jurídico não está preparando nem advogados. Ou os está preparando em dessintonia com as necessidades da sociedade.

Segundo Falcão a questão do mercado de trabalho pode ser resolvida de duas formas: ampliando-o ou controlando a oferta de novos advogados no mercado. A segunda deve ser feita, direta ou indiretamente, via OAB. A primeira pode dar-se através de uma outra série de medidas. São elas:

"a) A ampliação de acesso da população ao Direito e à Justiça, através da desconcentração da renda nacional, da modernização administrativa do Judiciário, da doutrinária reforma do Direito Processual a permitir que conflitos coletivos tenham acesso à prestação jurisdicional; b) A retomada pelo legislativo dos poderes de legislar apropriados pelo

(3) Sérgio Ferraz (1991) propõe que essas escolas substituam o atual estágio e o exame de ordens, tornando-se portanto obrigatórias para aqueles que desejem exercer a advocacia.

Executivo; c) A retomada pelo Judiciário do controle dos atos do Poder Executivo e conseqüente reformulação doutrinária do Direito Administrativo." (1984:108)

As duas últimas proposições foram de certa forma efetivadas pela Constituição de 1988 e não trouxeram até o momento nenhum efeito sensível. Resta então a primeira delas: a ampliação da possibilidade de acesso da população ao Direito e ao judiciário. Há que se ressaltar aqui algumas questões complementares à da distribuição de renda propriamente dita - que envolve interesses de grandes grupos econômicos e da minoria privilegiada deste país. São elas: a) ao judiciário, extremamente corporativo na defesa de seus interesses, talvez não interesse a elevação da demanda, pois isso ampliará o seu trabalho; e b) esse aumento imporá ao Estado a criação de novas comarcas, varas, juizes, etc.

Não é a crise do mercado de trabalho um ponto central deste texto, mas sim a educação jurídica. Apenas se colocam essas questões para demonstrar que a sua solução via ensino - seja através do controle da oferta de novos bacharéis em Direito pela redução dos cursos e vagas existentes ou através da sua adequação aos novos mercados e aos emergentes - são apenas alguns dos matizes do problema.

"A proliferação dos curso de Direito sem obediência aos critérios fixados pelo próprio MEC (necessidade regional, padrão mínimo de qualidade docente, etc.), nos moldes de verdadeiras empresas capitalistas de ensino superior (escolas isoladas), não é mais do que elemento conjuntural reforçador da crise de identidade. Em verdade toda a estrutura de classes é que se vê nitidamente modificada. A ampliação dos setores médios e suas relativa pauperização são fatos que não podem ser deixados de

lado quando pensamos seja o Bacharel, seja o discurso de sua instituição, não mais soberana. Qualquer discussão que perca de vista a estrutura geral de classes (brasileira), onde se inserem sejam os atores, seja a instituição que os representa, enquanto o grupo social, estará falando 'epistemologicamente' sobre um vazio teórico-prático." (Arruda Jr., 1998a:72-3)

Segundo Roberto Lyra Filho há que se cuidar, quando se fala em mercado de trabalho, da tendência de se querer resolver seus problemas através da profissionalização (especialização técnica) que deveria então ser ministrada pelo ensino jurídico. Para ele:

"O mercado de trabalho aparece em função duma estrutura sócio-econômica, e é dentro dele, sem dúvida, que, como profissionais, havemos de exercer a nossa atividade. Mas daí não se deriva que a profissionalização deva ser passiva, como se tornaria, fatalmente, no ensino tecnicista. Subtrair o interesse das técnicas, torná-las aparentemente neutras, para conjugá-las ao interesse do poder econômico e político não (...) parece uma forma válida de reorganizar o ensino jurídico." (1981a:15)

Essa questão é bem mais ampla e sua solução extrapola em muito os limites do ensino do Direito. Diz ela respeito ao próprio modelo econômico vigente. E principalmente a crise deste que se manifesta em todos os seus níveis. Segundo Emundo Lima de Arruda Jr.:

"A situação profissional atual dos Bacharéis deve ser colocada dentro do conjunto de transformações advindas com o tipo de desenvolvimento, levado a cabo desde os fins da década de 50 e sua implementação a partir da mudança política de 64. Nesse contexto, deve ser refletida em relação à modificação da educação brasileira, especialmente no que tange ao ensino superior (Reforma Universitária). Devemos, num primeiro momento, considerar que tipo de mudanças ocorreram a nível da economia nacional, cada vez mais dependente do capital monopolista internacional; as novas funções do Estado concentrador de renda; o tipo de industrialização e formas de urbanização que, proliferando os setores médios e o proletariado

urbano, criaram as condições de exteriorização da atual 'crise de identidade' profissional desse grupo social, evidenciada pelo alarmante crescimento das taxas de desemprego, subemprego sem precedentes na nossa história." (1988a:69)

"A massificação dos Bacharéis em Direito, nos últimos quinze anos, rompe a identidade tradicional dos Bacharéis moldados na figura do liberal-autônomo, respeitosos 'guardiões do Estado'; (burocracia, elite política), ambos plenos de prestígio e poder no passado. Quantitativamente, hoje o perfil do profissional do Direito é o assalariado. Assalariado de alto nível (cadres) e assalariados das posições subalternas nas hierarquias ocupacionais." (1988a:77)

2. O Estado e o mercado de trabalho:

Joaquim Falcão analisando a questão do mercado de trabalho na área jurídica e a forma como ele se comporta contemporaneamente, destaca:

"Em resumo, em termos de mercado de trabalho: a) os bacharéis são prioritariamente absorvidos pelo Estado em atividades não-jurídicas; b) em seguida são absorvidos ainda pelo Estado, mas para atividade jurídica; c) depois pelo setor privado para atividades não jurídicas; d) finalmente, pelo setor privado para atividades jurídicas. Assim o padrão, que identificamos em 1827, chega até nós de forma modernizada. As Faculdades de Direito que antes formavam prioritariamente a elite político-burocrática, hoje ajudam a formar a tecnocracia-estatal." (1984a:101)

Acredita ele entretanto que este padrão poderá não prevalecer no futuro. Os egressos dos cursos de Direito atualmente têm procurado preponderantemente o mercado jurídico, aceitando o parajurídico apenas como opção alternativa.

A atual estrutura de ensino se mantém porque ela atende às necessidades do modelo econômico implantado: gera mão-de-obra barata, porque em abundância, por um baixo custo.

Tércio Sampaio Ferraz Jr., (1979) no que se refere à relação curso jurídico-mercado de trabalho, coloca que de um lado as instituições de ensino não têm condições de angariar recursos que permitam o seu melhor aperfeiçoamento - ao Estado satisfaz a estrutura - e, de outro, o mercado não as preciona, pois já criou seu próprios meios, estágios e cursos extracurriculares, para o aperfeiçoamento dos profissionais de que necessita.

A situação de ser o Estado o maior empregador dessa mão de obra - "a grande maioria dos Bacharéis em Direito estão ligados ao Estado (de forma integral ou parcial), vício que já nasceu dentro dos próprios objetivos da criação dos cursos jurídicos (a formação do Estado Nacional)" - (Arruda Jr., 1988:68) traz alguns elementos esclarecedores da questão: (a) é o Estado quem legalmente pode controlar a criação de novos cursos e a ampliação de vagas, mecanismos que se utilizados, a médio prazo reduziriam a oferta de profissionais; e (b) ao Estado interessa a existência do excedente, pois com isso pode ele buscar uma mão de obra mais barata e melhor selecionada. Ou seja, a situação tal qual se apresenta hoje lhe interessa pois mantém um exército acadêmico de reserva (Arruda Jr., 1988) à disposição para, sempre que necessário, preencher suas carências. Além disso a oferta de vagas para os cursos jurídicos, ainda considerados uma forma de ascensão social, principalmente através de concursos públicos, é uma imposição política como forma de controle dos movimentos reivindicatórios de maiores possibilidades de acesso ao 3º grau. São eles cursos de manutenção barata - cursos de cuspe e giz - pelo Estado e de

fácil implantação pela iniciativa privada.

Dessa forma o Estado atende à reivindicação de oferta de vagas em cursos que possibilitem, pelo menos imaginariamente, a mobilidade social e ao mesmo tempo às suas necessidades de recrutamento de pessoal qualificado (ou adestrado?) por um baixo custo.

Com relação ao mercado de trabalho junto ao grande capital e aos movimentos populares organizados, estes já constituíram seus próprios mecanismos de formação de quadros, razão pela qual não possuem muitas preocupações com os cursos jurídicos. Para o poder econômico inclusive a situação atual é privilegiada. Da mesma forma que o Estado, também ele desfruta das vantagens do exército acadêmico de reserva, indo nele buscar por um baixo custo os profissionais que deseja e com a possibilidade ampla de selecionar aqueles que atendam aos seus interesses, quer seja pelo engajamento, quer seja pela qualidade. A esses então ele oferece o treinamento técnico necessário.

Pode-se afirmar que a atual situação beneficia diretamente ao Estado (e conseqüentemente aos grupos e classes que o dominam) e indiretamente aos grupos econômicos da iniciativa privada. O único que não é beneficiado é o estudante que vai ao curso jurídico buscar uma possibilidade de ascensão social e recebe uma má formação profissional para depois ser jogado para a exploração do mercado. É a vitória da livre iniciativa (capital) sobre o trabalho. O Bacharel em Direito hoje, preponderantemente, vem sendo ou servo do Estado ou servo do capital.

3. Advocacia: a tentativa monopolista:

A OAB, concretamente, em muito poucos momentos possuiu uma preocupação efetiva em auxiliar na resolução dos problemas relativos ao ensino do Direito. ⁽⁴⁾ Seu papel se restringiu até este momento à redação de documentos (mal divulgados) de eficácia prática nula. As teses apresentadas e aprovadas nas Conferências Nacionais e locais viram, regra geral, não mais do que enfeite de prateleiras ou material de pesquisa de alguns poucos profissionais preocupados com a questão. Pode-se afirmar, sem medo de errar, que esses trabalhos nenhum impacto, ou quase nenhum, têm tido sobre a ciência e o ensino jurídicos.

No entanto houve de sua parte sempre a busca do controle corporativo do mercado de trabalho, através de diversos instrumentos. Uma das formas foi tentar criar mecanismos que inibissem ou impedissem o surgimento de novos cursos e a ampliação de vagas nos já existentes. ⁽⁵⁾ Uma medida que não pode ser considerada equivocada, mas que não deve ser buscada de forma monopolista. Os cursos jurídicos formam bacharéis em

⁽⁴⁾ É importante destacar que em 1991 o Conselho Federal da OAB, através de seu presidente Marcelo Lavenère Machado instituiu a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico, composta por: Alvaro Villaça de Azevedo, Edmundo Lima de Arruda Jr., José Geraldo de Souza Jr., Paulo Luiz Neto Lôbo, Roberto Armando Ramos de Aguiar e Sérgio Ferraz. Essa comissão tem a função de levantar dados e análises e fazer um diagnóstico da situação contemporânea do ensino jurídico e do mercado de trabalho para advogados, para com base neles efetivar uma proposta concreta de correção das distorções encontradas.

⁽⁵⁾ Em 1982 Bernardo Cabral, então presidente do Conselho Federal da OAB, encaminhou ao Ministro da Educação e Cultura, General Ruben Ludwig, solicitação no sentido de que não mais fossem autorizadas criações de novos cursos ou ampliações de vagas nos existentes. Juntamente foi encaminhado projeto de lei que previa a passagem para a competência da Ordem da fixação do número de vagas das IES para cada concurso vestibular. (OAB. CF. 1982). Fruto do "lobby" da OAB foram editados vários decretos, renovados a cada ano, impedindo a criação de novos cursos e a ampliação das vagas dos já existentes. Isso ocorreu principalmente durante o governo José Sarney.

Direito, e estes não se tornam necessariamente ou exclusivamente advogados. Portanto não pode a OAB exercer o monopólio no controle de sua expansão e qualidade. Parece estar na hora de quebrar essa visão corporativista. É imprescindível escutar as demais categorias envolvidas (como a magistratura e o ministério público, por exemplo) e principalmente a sociedade, para saber o que elas pensam do ensino jurídico e dos juristas.

A segunda forma de controle sobre o mercado de trabalho é buscada pela OAB através do exame de ordem. ⁽⁶⁾ Entendem seus defensores que a sua adoção como prática obrigatória aumentará a qualidade do ensino do Direito. ⁽⁷⁾ Mas qual a sua importância para que isso ocorra? Esta é uma pergunta que merece ser respondida com outra, para que se possa utilizar a analogia: qual a importância do vestibular para a elevação da qualidade do ensino de primeiro e segundo graus? Quase nenhuma.

Indo além: qual foi a consequência prática dos vestibulares? A criação dos cursinhos e a elitização do acesso à universidade. Hoje não basta mais concluir o segundo grau. É necessário cursá-lo em nível de excelência (geralmente numa escola particular, de custo elevadíssimo) e (ou) frequentar um cursinho preparatório (igualmente particular e caro). Sem

⁽⁶⁾ A proposta do novo Estatuto da OAB, elaborada por comissão designada pelo Conselho Federal dessa entidade e encaminhado ao Congresso Nacional em maio de 1992, torna obrigatório o exame de ordem para a inscrição na corporação profissional.

⁽⁷⁾ Paulo Lobo (1991) defende a tese de que a implantação do exame de ordem obrigatório elevará a qualidade de ensino, pois os cursos cujos egressos não obtiverem um nível razoável de aprovação terão uma redução na procura de seus vestibulares. Esse fato levará a uma necessidade de aumentar a sua qualidade, principalmente nas instituições particulares, que necessitam dos alunos para sobreviverem.

cumprir pelo menos um desses pré-requisitos dificilmente se chega a um curso superior de primeira linha (medicina, direito, engenharia, etc.). Está aí o primeiro passo na elitização da educação. E ele atinge o ensino jurídico de forma direta. A classe operária não tem acesso a esses mecanismos de ingresso. O segundo passo se quer dar agora: o exame de ordem. Com ele se corre uma série de riscos:

(a) A criação de cursinhos preparatórios, a exemplo dos pré-vestibulares, de custo elevado (e muitas vezes de eficácia duvidosa) o que dará vantagem aos alunos de maior poder aquisitivo. (8)

(b) Uma luta ainda mais acirrada pelas vagas dos cursos jurídicos considerados de excelência (tipo USP e UnB), levando os candidatos melhor situados economicamente (que podem cursar escola particular e fazer cursinhos) a ocuparem todas as vagas desses estabelecimentos.

(c) O patrulhamento ideológico que poderá ocorrer com relação a bacharéis de Direito mais engajados com os movimentos sociais (principalmente no norte, nordeste e centro-oeste) que não conseguirão obter sua habilitação para exercerem a profissão. No Brasil, é bom não esquecer, se mata advogado que defende posseiro, devendo, portanto, ser muito mais fácil impedir que qualquer pessoa comprometida com a justiça social chegue a sê-lo.

(d) A necessária regionalização de sua aplicação levará à

(8) Nesse sentido o Provimento nº 74/92, do Conselho Federal da OAB, em seu artigo 29, parágrafo 4º, estabelece: "Os Conselhos Seccionais e as Subseções deverão oferecer cursos preparatórios ao Exame de Ordem, diretamente ou através de convênios". Parece que a idéia da OAB é caminhar nessa direção.

criação de problemas complementares: aluno reprovado em uma região poderá prestar exame em outra? O padrão será o mesmo para todo o país? Se for o mesmo como ficam as diferenças regionais e de qualidade dos cursos?

(e) Qual a legitimidade de profissionais que não prestaram exame de ordem (provavelmente a maioria dos inscritos hoje na OAB) para exigir que os novos profissionais o prestem? Parece mais corporativismo profissional do que preocupação com a qualidade de ensino. Já não bastasse a reserva de mercado de trabalho erigida em nível constitucional (art. 133 da CF), talvez a única no mundo, agora se deseja fazê-la elitizada: num país pobre, de terceiro mundo, quer se exigir que alguém para ser advogado curse uma boa escola particular, faça um cursinho preparatório, seja aprovado em um vestibular que possui uma média nacional em torno de dez candidatos por vaga, passe algo em torno de cinco anos de sua vida estudando em uma universidade e depois ainda se submeta a um discutível exame de ordem. E será apenas este último que terá a competência para dizer se ele é apto ou não ao exercício da profissão.

Outro ponto importante no que diz respeito à **tentação monopolista** é a constante da Constituição Federal. Com efeito, seu artigo 133 estabelece o seguinte: "O advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei". Sobre este texto constitucional assim se manifesta Falcão:

"A Constituinte aprovou dois dispositivos sobre

os advogados: o advogado é indispensável à administração da Justiça, e inviolável no exercício da profissão. A experiência autoritária evidencia a necessidade de assegurar a inviolabilidade do advogado. Esta decisão foi correta. Mas, se, ao estabelecer sua indispensabilidade na administração da Justiça, pretende-se garantir uma reserva de mercado, esta decisão foi errada.

No entanto, muitos advogados e associações consideram sua aprovação uma vitória. Pode até ser. Mas será vitória efêmera. Ineficaz. Rompe-se com o passado libertário e autônomo. Coloca-se em risco a legitimidade profissional e política que os advogados hoje detêm diante dos brasileiros. Sugere-se uma reserva de mercado contra o povo. Sucumbe-se a tentação monopolista." (1988)

Falcão continua, ressaltando o fato de que já existe hoje um questionamento bastante grande por parte, principalmente da classe média, da necessidade da presença de advogados em alguns atos, como a separação e o divórcio consensuais e os inventários onde há o acordo sobre a partilha. A obrigatoriedade da presença desse profissional em vários atos da vida, simplesmente para cumprir formalidades e burocracias é uma realidade do direito processual brasileiro, já ultrapassado em muitos pontos. Querer ampliá-la agora para **todas as atividades jurisdicionais** é realmente uma atitude corporativista extrema, de certa forma justificada pelo fato de a grande maioria dos constituintes de 1988 serem bacharéis em Direito e seu relator (Bernardo Cabral) ex-presidente do Conselho Federal da OAB.

"Os advogados são indispensáveis à administração da Justiça. É óbvio. Mas não se pode confundir 'administração da Justiça' com o cumprimento de dispensáveis exigências processuais, fruto de um formalismo antipopular. (...) Para esta 'administração da Justiça' os advogados deveriam ser dispensáveis. Como também deveriam ser, nos pequenos conflitos onde os cidadãos são capazes de se defender. Do contrário, confunde-se advogado com tutor. Pior. Subentende-se que todos os cidadãos

brasileiros são relativamente incapazes. Esquece-se que o país já sofreu muito com tutelas de todos os matizes.

Tentar resolver a crise do mercado de trabalho sucumbindo à tentação monopolista é caminho contraditório. Não se pode ser libertário e monopolista ao mesmo tempo. É caminho perigoso também." (1988)

Com o texto constitucional impõe-se o interesse corporativo através de ato do Estado, que deveria ser o representante da vontade geral. "Estatiza-se o mercado profissional." (Falcão, 1988) Será mais oportuno e provavelmente trará melhores resultados se a OAB buscar utilizar-se de sua força e vontade política no sentido de criar mecanismos efetivos para democratizar o acesso à justiça. Isso passa por uma luta pela desconcentração da renda nacional, pela reforma agrária, etc. Em suma, pela mudança do modelo econômico vigente. Mas empreender esta luta será entrar em conflito com o grande capital transnacional e com a elites econômicas do país. A OAB e a classe dos advogados, em regra, são conservadores demais para assumir uma batalha dessas de forma aberta e decisiva. Em nível do discurso sim, em nível da prática não. Ao lado disso há o outro entrave, talvez até mais grave dentro do senso comum dos juristas de ofício:

"... ampliar esse acesso implica se opor a alguns interesses corporativos da magistratura. O risco é grande. Os advogados dependem dos juizes. Freudianamente mantém uma relação de amor e ódio. A questão é delicada. Daí alguns preferirem o caminho da tentação monopolista." (Falcão, 1988)

Falcão faz uma crítica séria e pertinente no que se refere ao perigo que representa a busca do monopólio e do corporativismo em termos de legitimidade da categoria. Diz ele:

"... os serviços dos advogados é do interesse do

povo numa sociedade pluralística e democrática. Mas estes serviços para serem eficazes têm de ser legítimos. E vai ser difícil convencer o povo da necessidade de advogados onde sua própria experiência cotidiana os demonstra dispensáveis.

O monopólio no fundo é apenas uma fugaz e compulsória transferência de renda das classes médias atuais em favor dos advogados. Caso se concretize, os advogados estarão trocando suas alianças tradicionais: abandonam as classes médias e sucumbem ao Estado. Estariam também trocando uma crise conjuntural do mercado de trabalho por uma crise talvez permanente, de legitimidade política e profissional. A opção pelo monopólio é uma decisão grave ..." (Falcão, 1988)

4. A advocacia e suas crises:

Roberto Aguiar (1991) referindo-se à crise da advocacia no Brasil diz que ela é multifacética e envolve: a) problemas conceituais (epistêmicos, antropológicos e educacionais); b) problemas políticos; c) problemas estruturais; d) problemas de exercício profissional; e e) problemas de legitimação.

Falando das explicações simplistas que são dadas para explicá-la ele salienta ser a questão conceitual fundamental:

"O problema mais grave está no próprio conteúdo que é transmitido aos estudantes, sua reprodução nas práticas operatórias e o destempo científico e social do conhecimento."

"Logo, há uma evidente distância teórico-prática entre o mundo da juridicidade e o devenir da sociedade em mudança." (1991a:448)

Os problemas conceituais epistêmicos referem-se à dissociação entre o conhecimento jurídico e a modernidade:

"As concepções vigentes que sustentam a percepção de mundo dos advogados são marcadas pelo individualismo, pela abstração, pelo normativismo e

pela a-historicidade."

"A sociedade se transforma, gerando novos conhecimentos, novas concepções e novas práticas, enquanto os juristas tendem a utilizar instrumentos oriundos de um passado que já desvaneceu." (1991a:448)

Com relação aos problemas conceituais antropológicos Aguiar descata o do sujeito de Direito. Este foi criado em função da primeira Revolução Industrial, sendo então visto como "livre, individualmente considerado, portador de uma vontade que norteia seus atos e de uma racionalidade que os valida". (1991a:449) Só que ele não existe. Com a contribuição marxiana tem-se a contextualização do indivíduo - pondo em cheque a idéia do homem isolado - e com a contribuição freudiana tem-se o questionamento da vontade livre - há a descoberta do inconsciente. Ao lado disso há o fenômeno social emergente do sujeito coletivo de Direito, (Souza Jr., 1991) figura ainda carecedora de um tratamento teórico e reconhecimento legislativo, e que sequer é pensada pela maioria dos juristas.

"... o mundo vai mudando, o ser humano passa a ser entendido de outra forma, mas o senso comum dos juristas continua a admitir como incontestável os pressupostos da burguesia do século XVIII. O resultado desse destempo só pode ser o da progressiva ineficácia da respostas sociais dos operadores jurídicos." (Aguiar, 1991a:451)

No que se refere aos problemas conceituais educacionais, estes decorrem da forma pela qual o ensino reproduz os equívocos políticos e epistemológicos presentes no conhecimento jurídico. O principal destes equívocos é a identificação do Direito com a lei, que transforma os cursos jurídicos em escolas de legalidade.

O principal problema político da advocacia, apontado por Aguiar, é a separação efetuada entre o exercício profissional e o exercício da cidadania - uma fragmentação que a despolitiza. "Parece que o exercício da advocacia é uma atividade aética, onde o que vale é o resultado positivo nos contraditórios e nos acordos." Nela o advogado é "um intermediário de interesses conjunturais", (1991a:452) deslocados das questões político-econômicas e dos interesses de classes.

Já a dependência de terceiros é um problema estrutural do exercício da advocacia. A impossibilidade de resolver, regra geral, os conflitos que lhe são apresentados sem a participação da atividade jurisdicional, transforma o advogado em um intermediário entre o conflito e a solução:

"... depende do Poder Judiciário e os problemas desse poder atingem o seu cotidiano. O advogado não decide. Espera pela decisão de outrem. Por isso, os problemas do judiciário não podem ser tratados isoladamente daqueles dos advogados." (Aguiar, 1991a: 452)

Por problemas de exercício profissional trata Aguiar de algumas questões fundamentais: a inexistência de uma divisão do trabalho, a prática do trabalho a varejo, o exercício plural de profissões e o desconhecimento em relação aos conflitos da modernidade.

A prática do trabalho a varejo tem a ver com a idéia de sujeito de direito (indivíduo livre e capaz de exercer a sua vontade) presente no ensino e no próprio direito positivo além, é claro, da desatualização teórica e legal do direito

processual brasileiro. Somado a isso há a crise do mercado de trabalho, que leva muitas vezes o advogado a exercer concomitantemente outras atividades, como a de corretor de imóveis e de professor, entre outras. Há também aqueles que possuem um trabalho principal - bancários, por exemplo - e que exercem a advocacia de forma subsidiária (como bico), na busca de complemento de renda.

Com referência à questão da desatualização em relação aos novos conflitos e aos emergentes diz Aguiar:

"... os advogados, como os juizes, não caminhando com as transformações, cada vez são mais ignorantes em relação aos conflitos da modernidade, isto é, aquelas causas que versam sobre problemas de alta tecnologia, de propriedade de informações, de propaganda, de contratos internacionais, de conflitos fundiários, dentre outros. Assim eles se tornam, cada vez mais, dispensáveis. Os conflitos vão sendo resolvidos por juizes arbitrais, extra-jurídicos, por acordos ou, como é comum, pela violência." (1991a:453)

A falta de uma divisão do trabalho racionalizada decorre em muito da imagem cultivada do advogado como profissional liberal ainda muito difundida no ensino jurídico e que dá origem à crise de identidade. A idéia de escritórios especializados, informatizados, com distribuição de tarefas é ainda algo bastante distante do imaginário da maioria dos bacharéis em Direito.

Segundo Arruda Jr:

"Parece inegável que nossa categoria profissional se defronta com os sinais de uma 'crise de identidade', evidenciada pela degradação progressiva de nossas condições de trabalho; baixos salários; subempregos humilhantes; desemprego

avassalador e o pior que isso, atestamos sem medo de contestação, que o prestígio social outrora imputado ao status em ser Bacharel indica sinais de pleno declínio em nossa sociedade." (1988a:88)

A crise de identidade decorre do ideal histórico-imaginário do profissional liberal. O advogado continua cultivando essa imagem, projetando-a como meta a ser alcançada. No entanto a realidade demonstra ser este hoje um sonho descontextualizado. O mercado de trabalho e a estrutura sociais contemporâneos exigem um outro tipo de profissional. Ao lado disso há a crença generalizada, endossada pelo discurso docente, de que os melhores sempre vencem. Esse tipo de pensamento também decorre das crenças liberais, em especial a do livre mercado. Dentro deste todos tem as mesmas chances e vencem aqueles que dentro da regras do mercado oferecerem o melhor produto (omite-se o menor custo). Este ideário é falso por desconhecer uma série de questões, entre as quais se pode destacar: (a) aqueles estudantes que possuem pais advogados, com escritório montado e clientela certa, ocupam um lugar privilegiado excluído do mercado livre; e (b) a situação de classe de cada um. Aqueles que vem de famílias ricas tem muito mais possibilidades. Em primeiro lugar podem estudar sem trabalhar. Ao lado disso podem montar um escritório muito melhor aparelhado (biblioteca, computador, fax, etc.) e localizado. Também terão acesso, via contatos de família, a um tipo de clientela privilegiada.

Do choque da realidade da profissão com o sonho acalentado nos bancos escolares, reprodutor de um imaginário liberal ultrapassado, os bacharéis em Direito ao ingressarem na

advocacia vêem-se tomados pela crise de identidade, a qual sequer conseguem entender. Em suma, a conquista do espaço profissional não depende só da competência: ela envolve uma série de outros elementos supraindividuais. A matriz liberal-positivista reproduzida pelo ensino jurídico não permite a compreensão dessa realidade.

"A crise de identidade dos Bacharéis em Direito, se a pensarmos em relação a situação anterior aos anos 50, não pode ser denunciada como o querem o MEC, a OAB e muitos docentes de Direito, como uma questão causada ou somente pela ampliação demasiada dos 'cursos isolados', ou seja 'queda geral do nível' dos candidatos no vestibular, ou por razões didático-culturais do corpo docente (muitos pensam que a dogmática pode ser substituída por zetéticas...); ou mesmo por um novo e mais rígido exame de ordem para ingresso na OAB, etc. Reminiscências do passado, além de não contribuírem para avançar o debate, guardam em si alto teor autoritário, como propostas unilaterais de fechamento de escolas de Direito, ou modificações curriculares. De que adianta chorar o leite derramado (MEC) ou brandar o retorno dos caracteres tipificadores do 'bom profissional' liberal do Direito (OAB), como a erudição, a retórica, o prestígio político, a alta remuneração - sem considerar que é estruturalmente que o problema foi engendrado e que, bem provavelmente, em termos quantitativos o Bacharel em Direito - profissional liberal, autônomo, já morreu historicamente." (Arruda Jr., 1988a:73)

"O aviltamento econômico dos salários e a depreciação simbólica dos diplomas dos Bacharéis em Direito não têm história isolada, tampouco se constituem como uma questão de inadequação da escola ao mercado, ou de disfuncionalidade entre estruturas curriculares, 'defasadas' e 'novas exigências da sociedade moderna'." (Arruda Jr., 1988a:89)

Todos estes problemas somados desembocam na crise de legitimidade da advocacia. Deçorre ela da dissociação entre a juridicidade concreta, emergente na sociedade, e o conhecimento jurídico produzido pela ciência do Direito e reproduzido pelo seu ensino. E fruto pois, em grande parte, da (de)formação

jurídica produzida pelas escolas de legalidade, nas quais a crítica, a interdisciplinaridade e as novas práticas profissionais são ainda, normalmente, desconhecidas. Também da dissociação entre os valores proferidos pelo Estado e seus agentes e aqueles que a sociedade reivindica.

Diante dessa crise da advocacia e do próprio Direito coloca Aguiar:

"Não há mais condições para o exercício individual ou isolado da advocacia, neste mundo onde as grandes mudanças passam pelos grandes grupos organizados. E preciso que não haja confusão entre grandes grupos de trabalho com grupos capitalistas de exploração de mão de obra barata. O que aqui está sendo tratado é a organização competente de advogados, usando da informática e mantendo suas autonomias, a fim de dar maior velocidade às suas ações, maior coerência de seu trabalho perante o Judiciário, mais eficácia na divisão do trabalho, ao mesmo tempo em que expressa profissionalmente anseios mais abrangentes e coletivos da sociedade."

"Numa sociedade onde onde o Poder Judiciário se deslegitima, onde a fragmentação social é uma realidade, onde os juízos arbitrais substituem a justiça nos conflitos em torno de alta tecnologia, a tarefa do advogado ganha outras cores, pois sua indispensabilidade se amplia. Ele não é só indispensável nas tarefas a ele atribuídas pela lei, ele é indispensável enquanto agente criador e estimulador de direitos, seja levando o Judiciário a decisões mais justas e à reforma de sua estrutura, seja participando das novas formas emergentes de prestação da justiça, que a sociedade vai engendrando enquanto o Judiciário se mantiver enclausurado." (1991a:455)

5. O Poder Judiciário e as crises de identidade e legitimidade:

Com relação à crise de legitimidade é importante salientar que hoje ela atinge não apenas a advocacia. Ela estende suas

teias também ao poder judiciário (*) e em muitos casos ao próprio ordenamento jurídico. A morosidade da atividade jurisdicional do Estado somada a uma aplicação silogística da legislação por parte da grande maioria dos juizes tem levado a uma descrença crescente da população com relação às instituições jurisdicionais. A falta de respostas - ou a existência de respostas insuficientes ou equivocadas - por parte da legislação a muitos dos conflitos existentes e emergentes tem levado também a um questionamento do próprio Direito.

Os problemas conceituais da advocacia, referidos por Aguiar (1991), são também problemas do exercício profissional da magistratura e demais operadores jurídicos. Todos eles possuem a mesma (de)formação básica. A posse de um conhecimento abstrato, marcado pelo individualismo, pela descontextualização histórica, pela identificação entre lei e Direito, por uma concepção de sujeito de Direito desatualizada, entre outros equívocos, é uma característica de todos (ou quase todos) os juristas.

A separação entre o profissional e o cidadão, considerado um problema político da advocacia, apresenta na magistratura um caráter ainda mais grave. Do juiz se tem exigido a isenção e a neutralidade (se tem confundido a necessária imparcialidade com a impossível neutralidade), fazendo com que este ao assumir a sua função jurisdicional se dispça da condição de cidadão e passe a agir tecnicamente.

(*) Sobre as crises e problemas do poder judiciário ver os trabalhos de Aloisio Surgik (1986) e José Eduardo Faria (1986e, 1989, 1991).

Os problemas estruturais e de exercício profissional, também a magistratura os possui, embora diferenciados daqueles da advocacia. A existência de um segundo grau de jurisdição, cuja composição o torna questionável enquanto instância imparcial, é um deles. A nomeação de parte de seus membros, ou até da totalidade como no caso do Supremo Tribunal Federal, pelo executivo e legislativo compromete a isenção de suas atividades. Ao lado disso a ascensão profissional por merecimento se faz exatamente através da vontade desses tribunais, colocando os juizes de primeiro grau, em determinados momentos, na condição de seguirem a orientação das cortes de segundo grau para poderem fazer carreira. Há também a falta de condições materiais de trabalho (prédios pequenos, falta de funcionários, ausência de informatização, excesso de trabalho, etc.), além da corrupção existente muitas vezes em nível dos funcionários de cartório e oficiais de justiça.

A falta de um conhecimento de melhor qualidade sobre o fenômeno jurídico leva em regra os magistrados a serem servos da lei, pondo-os em muitos momentos em um conflito entre o que sentem e pensam e o Direito que tem que aplicar. A crise de identidade da magistratura decorre principalmente desse fato, oriundo da dissociação entre o cidadão e o profissional. Ao lado disso esse tipo de atitude, ao contrariar, em muitos momentos, a expectativa popular, traz a crise de legitimidade do poder judiciário. Este passa a ser visto pela sociedade como uma burocracia distante dos seus anseios ou como um braço do poder político de plantão. Foram essas crises de legitimidade e de identidade que de certa forma deram origem ao movimento da

magistratura alternativa.

A construção do novo advogado, como do novo judiciário (os magistrados são também bacharéis em Direito, é bom não esquecer) dependem de uma revisão (reforma ou revolução?) do ensino jurídico hoje ministrado. Sem sua total reestruturação (política, epistemológica, axiológica, teleológica) não será possível o surgimento desses novos profissionais que a contemporaneidade e a realidade latino-americana, em especial a brasileira, exigem. Segundo Aguiar, referido-se aos cursos jurídicos:

"Se uma catástrofe destruísse essas escolas a sociedade iria concluir que nada de importante teria acontecido. Essas entidades só desempenham o papel de processar uma certa demanda por diplomas advinda do segundo grau."

"É preciso que o direito seja entendido como um fenômeno bem mais abrangente que as normas positivas estatais. Isso só a prática enlaçada com os movimentos criadores de direitos e comprometidas com as transformações sociais poderá formar, além do técnico, o jurista atualizado e o cidadão.

... chegou a hora de fundarmos os cursos jurídicos no Brasil." (1991a:451)

II - A REFORMA QUE NUNCA ACONTECEU (QUESTÕES LEGAIS E CURRICULARES)

Grande parte dos autores que estudam a crise do ensino jurídico no Brasil privilegiam a questão curricular. As propostas nessa área são as mais variadas possíveis e vão desde grades curriculares de base preponderantemente humanística até opções totalmente dogmatizantes. A maioria dos juristas entende que o problema educacional na área do Direito refere-se ao elenco de disciplinas que compõem o curso e que se pode resolvê-lo através de uma nova legislação. O vício positivista se instala também nas proposições da reforma.

1. O currículo na evolução(?) histórica dos cursos jurídicos: ⁽¹⁾

Os cursos jurídicos foram criados no Brasil por lei de 11 de agosto de 1827, com sede em São Paulo e Olinda, e chamavam-se, então, de Academias de Direito. ⁽²⁾ Tinham um currículo fixo composto por nove cadeiras e com duração de

⁽¹⁾ Sobre a evolução histórica do ensino jurídico no Brasil ver os trabalhos de Alberto Venâncio Filho (1979, 1982).

⁽²⁾ O curso de São Paulo foi instalado do Convento de São Francisco, em março de 1920. O de Olinda no Mosteiro de São Bento, em maio do mesmo ano.

cinco anos. Sua estrutura era a seguinte:

- 1º ano - 1ª cadeira: Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia.
- 2º ano - 1ª cadeira: Continuação das matérias do ano antecedente.
2ª cadeira: Direito Público Eclesiástico.
- 3º ano - 1ª cadeira: Direito Pátrio Civil.
2ª cadeira: Direito Pátrio Criminal, com a teoria do processo criminal.
- 4º ano - 1ª cadeira: Continuação do Direito Pátrio Civil.
2ª cadeira: Direito Mercantil e Marítimo.
- 5º ano - 1ª cadeira: Economia Política.
2ª cadeira: Teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império.

A única alteração, em nível curricular, ocorrida durante o império e que merece destaque, é a de 1854, ⁽³⁾ que acrescentou as cadeiras de **Direito Romano** e **Direito Administrativo**. Os cursos, embora localizados nas províncias, eram criados, mantidos e controlados pelo governo central. Esse controle abrangia recursos, currículo, metodologia de ensino, nomeação dos docentes, do diretor, definição dos programas e até dos livros adotados.

A proclamação da República, em 1889, trouxe algumas modificações que se revelaram através de novidades curriculares. As mudanças, nesse nível, introduzidas com a queda do Império, demonstram também as modificações políticas e

⁽³⁾ Foi também nesse ano que os cursos jurídicos passaram a denominar-se Faculdades de Direito e que o curso de Olinda foi transferido para Recife.

epistemológicas que advinham principalmente da aceitação da orientação positivista. A necessidade da imediata substituição, em nível de ensino jurídico, de alguns pressupostos do antigo regime, como o jusnaturalismo e a vinculação com a Igreja, comprovam a importância política que era atribuída na época às então Faculdades de Direito.

Foi extinta, em 1890, a cadeira de Direito Eclesiástico, devido à desvinculação entre Estado e Igreja. Criaram-se as cadeiras de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado.

Em 1895, através da Lei nº 314, de 30 de outubro, criou-se um novo currículo para os cursos jurídicos. Tinha ele a seguinte estrutura:

- 1º ano - 1ª cadeira: Filosofia do Direito.
2ª cadeira: Direito Romano.
3ª cadeira: Direito Público Constitucional.
- 2º ano - 1ª cadeira: Direito Civil.
2ª cadeira: Direito Criminal.
3ª cadeira: Direito Internacional Público e Diplomacia.
4ª cadeira: Economia Política.
- 3º ano - 1ª cadeira: Direito Civil.
2ª cadeira: Direito Criminal, especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário.
3ª cadeira: Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado.
4ª cadeira: Direito Comercial.
- 4º ano - 1ª cadeira: Direito Civil.
2ª cadeira: Direito Comercial (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judicial).
3ª cadeira: Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal.
4ª cadeira: Medicina Pública.

59 ano - 1ª cadeira: Prática Forense.

2ª cadeira: Ciência da Administração e Direito Administrativo.

3ª cadeira: História do Direito e especialmente do Direito Nacional.

4ª cadeira: Legislação Comparada sobre Direito Privado.

Este currículo foi bem mais abrangente que o primeiro e buscou uma maior profissionalização para os egressos dos cursos jurídicos. Nele, além da exclusão da cadeira de Direito Eclesiástico, como já referido anteriormente, nota-se também a exclusão do Direito Natural, influência da orientação positivista no movimento republicano. Outras mudanças foram feitas durante a República Velha, a última delas em 1925. Mas todas mantiveram a mesma base estrutural, não cabendo aqui a sua enumeração.

Inovação importante trazida pela República foi a possibilidade da criação das faculdades livres. ⁽⁴⁾ Estas surgiram então em vários pontos do país, encerrando o dualismo exercido por São Paulo e Recife e dando início ao pluralismo de cursos jurídicos no país. Coloca Venâncio Filho que:

"O estabelecimento de novas escolas levou à tendência a um sentimento generalizado de considerar que o aparecimento dessas escolas seria responsável pelo declínio do ensino jurídico. A partir desta época é cada vez mais freqüente a menção à decadência do ensino, esquecendo-se sempre de que só é possível estar em declínio aquilo que alguma vez já foi melhor." (1979:26)

⁽⁴⁾ Por faculdades livres denominavam-se os "estabelecimentos particulares que poderiam funcionar regularmente sob a supervisão do governo, 'com todos os privilégios e garantias de que gozarem as faculdades federais', incluído o direito de conferirem os graus acadêmicos após os exames e aprovações exigidos pelos estatutos". (Rezende, 1977:64)

Em 1931 houve a reforma Francisco Campos, através da qual se procurou dar um caráter nitidamente profissionalizante aos cursos jurídicos. Houve o seu desdobramento em dois: o Bacharelado e o Doutorado. Ao primeiro cabia a formação de práticos do Direito e ao segundo a preparação dos futuros professores e pesquisadores dedicados aos estudos de alta cultura. Essa reforma, no entanto, não obteve o êxito esperado, continuando os cursos de bacharelado no mesmo nível existente anteriormente, e não tendo os de doutorado atingido os seus objetivos.

Em nível curricular a mudança básica existente no período que vai da República Velha até o período (que se inicia em 1972) ocorre em 1962. Nesse ano o Conselho Federal de Educação, através do Parecer nº 215, implanta, pela primeira vez, um currículo mínimo para o ensino do Direito - até então todos haviam sido plenos. Com isso os cursos jurídicos poderiam se adaptar às necessidades regionais. A duração continuou fixada em 5 anos, nos quais deveriam ser estudadas no mínimo as seguintes 14 matérias:

- Introdução à Ciência do Direito;
- Direito Civil;
- Direito Comercial;
- Direito Judiciário Civil (com Prática Forense);
- Direito Internacional Privado;
- Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado);
- Direito Internacional Público;
- Direito Administrativo;
- Direito do Trabalho;
- Direito Penal;
- Medicina Legal;
- Direito Judiciário Penal (com Prática Forense);
- Direito Financeiro e Finanças;
- Economia Política.

A implantação deste novo currículo não alterou muito a estrutura vigente. Na prática continuou existindo um curso com rigidez curricular, além de que a enumeração das matérias mostrou novamente a tendência de transformar o ensino jurídico em formador de práticos do Direito, pois havia uma quase exclusividade de cadeiras estritamente dogmáticas. Nesse currículo a única matéria destinada a uma análise mais ampla do fenômeno jurídico era a Introdução à Ciência do Direito. O que se vê no novo modelo que passou a vigorar em 1963, é sua desvinculação com a realidade política, econômica, social e cultural do país. Foi mais um passo no sentido da despolitização da cultura jurídica.

O que se nota claramente é a tentativa de transformar os cursos de Direito em cursos estritamente profissionalizantes, com a redução - para não falar em quase eliminação - das matérias de cunho humanista e de cultura geral. Estas foram substituídas por outras voltadas para a atividade técnica do advogado do foro, dando continuidade ao trabalho de despolitização que já havia sido iniciado na República Velha.

2. Resolução 3/72 do CFE e currículo mínimo:

A legislação que contemporaneamente orienta as diretrizes de funcionamento do ensino jurídico brasileiro tem como texto fundamental a Resolução nº 3/72 do CFE, que trata do currículo mínimo, do número mínimo de horas-aula, da duração do curso e de outras normas gerais pertinentes à sua estruturação. (8) O

seu texto, datado de 25 de fevereiro de 1972, é o seguinte:

"O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições legais, na forma do artigo 26, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista o Parecer nº 162/72, homologado pelo Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura, resolve:

Art. 12 O currículo mínimo do curso de graduação em Direito compreenderá as seguintes matérias:

A - Básicas:

1. Introdução ao Estudo do Direito;
2. Economia;
3. Sociologia.

B - Profissionais:

4. Direito Constitucional (Teoria do Estado - Sistema Constitucional Brasileiro).
5. Direito Civil (Parte Geral - Obrigações. Parte Geral e Parte Especial - Coisas - Família - Sucessão).
6. Direito Penal (Parte Geral - Parte Especial).
7. Direito Comercial (Comerciante - Sociedades - Títulos de Crédito - Contratos Mercantis e Falência).
8. Direito do Trabalho (Relação do Trabalho - Contrato de Trabalho - Processo Trabalhista).
9. Direito Administrativo (Poderes Administrativos - Atos e Contratos Administrativos - Controle de Administração Pública - Fundação Pública).
10. Direito Processual Civil (Teoria Geral - Organização Judiciária - Ações - Recursos - Execução).
11. Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento - Recursos - Execução).
- 12/13. Duas dentre as seguintes:
 - a) Direito Internacional Público.
 - b) Direito Internacional Privado.
 - c) Ciência das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal).
 - d) Direito da Navegação (Marítima).
 - e) Direito Romano.
 - f) Direito Agrário.
 - g) Direito Previdenciário.
 - h) Medicina Legal.

 (5) Sobre a estrutura legal do ensino jurídico brasileiro atual, os pareceres que a ela deram origem, seus relatórios e notas justificativas, ver BRASIL. MEC. CFE. (1981:163-82).

Parágrafo Único. Exigem-se também:

- a) Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado;
- b) o Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva de acordo com a legislação específica.

Art. 2º O curso de Direito será ministrado no mínimo de 2.700 horas de atividades, cuja integralização se fará em pelo menos quatro e no máximo sete anos letivos.

Art. 3º Além da habilitação geral prescrita em lei, as instituições poderão criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos em áreas correspondentes às matérias fixadas nesta Resolução e em outras que sejam indicadas nos currículos plenos.

Parágrafo Único. A habilitação geral constará do anverso do diploma e as habilitações específicas, não mais de duas de cada vez, serão designadas no verso, podendo assim o diplomado completar estudos para obtenção de novas habilitações.

Art. 4º Os mínimos de conteúdo e duração, fixados nesta Resolução, serão obrigatórios a partir de 1973, podendo as instituições, que assim o entendam, aplicá-los já no corrente ano.

Art. 5º A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário."

Segundo Alvaro Melo Filho (1984:41) as determinações atuais do Conselho Federal de Educação sobre o ensino jurídico apresentam uma série de progressos em relação às normas que introduziram os cursos de Direito no país. Elas trazem flexibilidade curricular, sistema de créditos com periodização semestral, uma duração variável do curso; possuem um visão interdisciplinar do Direito e conhecem melhor as necessidades do mercado de trabalho.

Este posicionamento, no entanto, não representa um ponto de vista unânime. Embora a quase totalidade dos especialistas

que trabalham a questão concorde com o avanço em nível curricular, a maioria deles vê como grande carência do atual sistema a ausência de um trabalho interdisciplinar e direcionado para as reais necessidades sociais, ou seja, que esteja voltado a um mercado de trabalho diversificado, hoje existente na área jurídica, e que não está sendo atendido.

A imposição de um mesmo currículo mínimo para todos os cursos do país criou uma certa restrição à autonomia universitária, com a intenção de efetuar um controle na qualificação dos cursos, que fosse capaz de assegurar uma formação mínima necessária para o exercício das profissões jurídicas.

No entanto o que parece ter ocorrido, por parte das instituições de ensino, foi uma **má interpretação do espírito da reforma**. A maioria delas adotou o **currículo mínimo como sendo o currículo pleno**, deixando de acrescentar-lhe outras matérias que permitiriam a adequação dos cursos às realidades regionais.

Em nível curricular, o que deveriam entender os responsáveis pelos cursos de Direito é que o "currículo mínimo é um **curriculum** necessário, mas não é um currículo suficiente, daí por que deve possuir uma parte complementar e opcional" (Melo, FQ, 1984:43) que viabilize a formação de profissionais especializados e mais bem preparados para enfrentar o mercado de trabalho. As normas vigentes permitem a extensão do programa e do tempo de duração dos cursos jurídicos. É preciso entender que currículos mínimo e pleno não se confundem.

Além disso o artigo 39 da Resolução 3/72 do CFE permite a criação, pelas instituições de ensino, de habilitações

específicas, ⁽⁶⁾ o que efetivamente não vem ocorrendo. Para

Melo Filho:

"... a Resolução de 1972 do Conselho Federal de Educação concedeu liberdade às Universidades na organização curricular, condicionando-as apenas quanto à duração do curso e ao currículo mínimo. No entanto, os cursos jurídicos, não sabendo usar da liberdade de comportamento que lhes foi concedida, optaram por uma autolimitação, vale dizer, renunciaram à autonomia, posto que grande parte dos cursos transformaram em máximo o currículo mínimo, afastando a flexibilidade, variedade e regionalização curriculares expressas pelas habilitações específicas (especializações) que viessem a atender o dinamismo intrínseco do Direito e as possibilidades reais dos corpos docente e discente." (1984:45)

Joaquim Falcão entende que:

"Hoje em dia, apesar das possibilidades reestimuladas pela última resolução do currículo mínimo, a estrutura permanece idêntica. A quase totalidade das matérias é obrigatória. Inexiste a possibilidade de currículo individualizado. Todas as matérias são comuns. E apesar dos cinco anos de ontem não serem hoje mais do que um mínimo de até quatro anos, as matérias ainda se distribuem em compartimentos estanques." (1984a:41)

Tereza Miralles e Joaquim Falcão, em pesquisa que efetuaram nos cursos de Direito de São Paulo e Rio de Janeiro, salientam o seguinte:

"Em 1972, ao ser estabelecido pelo Conselho Federal de Educação o novo currículo mínimo para as faculdades de Direito através da Resolução [3/72], a heterogeneidade dos modelos de ensino jurídico foi definida como um dos principais objetivos a alcançar. As faculdades, ao reestruturarem os seus currículos, deveriam levar em consideração não somente as diferenciações regionais, como também deveriam procurar atender às demandas do mercado de trabalho onde estivessem inseridas. No caso, as diferenças regionais e o mercado de trabalho agem como instrumentos impulsionadores da heterogeneidade.

(6) A UFSC possui habilitações específicas no seu currículo em extinção. O novo currículo, implantado no primeiro semestre letivo de 1992, as extinguiu. A UNISC possui habilitações específicas em seu currículo desde 1985, mas não foram as mesmas implementadas até este momento.

Estas iniciativas legais do sistema, a de 61 e a de 72, revelam-se agora insuficientes para a implantação nas faculdades de Direito de uma pluralidade de modelos. Caso este objetivo tivesse sido alcançado, dificilmente o ensino jurídico apresentaria característica marcadamente tradicional. Teria sido implantado um processo de criação simultânea de novos valores, bem como um atendimento mais eficiente das demandas de especialização profissional: princípios característicos do ensino inovador. (...)

... a situação atual aproxima-se mais de um modelo tradicional do que de um modelo inovador." (1980:273)

O que chama a atenção, no que se refere ao sistema implantado pela Resolução 3/72, é que tanto por parte daqueles que a ele são favoráveis, como por parte daqueles que o criticam, há um desfecho comum: a reforma não resolveu os problemas do ensino jurídico. Os motivos são diversos - ou ela não introduziu as mudanças estruturais necessárias, ou não foi devidamente aplicada -, a conclusão é idêntica.

Analisando-se a evolução das alterações curriculares efetuadas pelo Estado, vê-se claramente que nenhuma delas acabou com a crise existente no setor. Isso leva a duas hipóteses: ou as reformas efetuadas até hoje não foram adequadas aos problemas apresentados, ou a questão do ensino do Direito no país não se resume a aspectos curriculares.

Em 1980 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) nomeou uma Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico, de composição plurirregional, com as finalidades de verificar em profundidade a organização e o funcionamento dos Cursos de Direito, bem como apresentar uma proposta de alteração do currículo mínimo. A

Comissão foi composta inicialmente pelos professores Alexandre Luiz Mandina (Rio de Janeiro), Lourival Vilanova (Pernambuco), Orlando Ferreira de Melo (Santa Catarina) e Rubens Sant'Anna (Rio Grande do Sul). A partir de 1981, com a impossibilidade de comparecimento dos dois primeiros, a Comissão foi reestruturada, com a inclusão dos professores Adherbal Meira Mattos (Pará), Alvaro Mello Filho (Ceará), Aurélio Wander Bastos (Rio de Janeiro) e Tércio Sampaio Ferraz Jr. (São Paulo). A proposta apresentada por eles trazia uma divisão em quatro grupos de matérias. O primeiro, de **matérias básicas**, como pré-requisitos dos demais, englobando:

- Introdução à Ciência do Direito;
- Sociologia Geral;
- Economia;
- Introdução à Ciência Política;
- Teoria da Administração.

O segundo, de **formação geral**, abrangendo os seguintes campos do conhecimento:

- Teoria Geral do Direito;
- Sociologia Jurídica;
- Filosofia do Direito;
- Hermenêutica Jurídica;
- Teoria Geral do Estado.

O terceiro, composto pelas matérias de **formação profissional**:

- Direito Constitucional;
- Direito Civil;
- Direito Penal;
- Direito Comercial;
- Direito Administrativo;
- Direito Internacional;
- Direito Financeiro e Tributário;
- Direito do Trabalho e Previdenciário;
- Direito Processual Civil;
- Direito Processual Penal.

O quarto grupo seria formado pelas **habilitações**

específicas, visando o conhecimento especializado, devendo as disciplinas e áreas ofertadas atenderem à realidade sócio-cultural de cada região, às possibilidades de cada curso, ao interesse dos alunos e à capacitação do quadro de professores.

O projeto exigia que cada instituição oferecesse pelo menos duas habilitações específicas, elevava a carga horária mínima para 3.000 horas aula (nelas não incluídas o Estágio, o EPB e a Educação Física) e o prazo de duração do curso para um mínimo de cinco anos e um máximo de sete. Passados mais de 10 anos da apresentação dessa proposta nenhuma decisão sobre sua implantação foi tomada pelo Conselho Federal de Educação. Continua vigente a Resolução 03/72. No entanto, analisando-se diversos currículos de cursos de Direito espalhados pelo país, (7) nota-se a sua influência efetiva em muitos deles. Isso foi possível porque a atual legislação é bastante aberta, permitindo às instituições elaborarem suas grades curriculares com autonomia, desde que obedecidos os requisitos mínimos nela estipulados.

3. Algumas observações críticas aos currículos jurídicos:

Contemporaneamente, na área curricular, as propostas são as mais diversas e vão do extremo humanismo e generalismo ao

(7) Exemplos são os currículos dos cursos de Direito da UFSC (SC), UNIJUI (RS), UNISC (RS) e UNISUL (SC).

radical tecnicismo. ⁽⁸⁾ Mas a interdisciplinaridade é sem dúvida uma das preocupações mais destacadas nos autores que se debruçam sobre esse tema. Aurélio Wander Bastos destaca que:

"A reformulação do ensino jurídico deve levar necessariamente em conta a imprescindível necessidade de se sintonizarem as exigências do desenvolvimento brasileiro com os currículos jurídicos. (...) Os currículos jurídicos numa sociedade moderna não podem estar exclusivamente voltados para a macrolegalidade, devem abrir-se, para compreender e implementar o mundo das modernas organizações, esta promessa de microlegalidade. (...) Fazer uma leitura interdisciplinar da realidade social, compreendê-la dentro das modernas dimensões do conhecimento, é pré-requisito da elaboração legal. (...) Dai, a imprescindível necessidade da execução de uma proposta interdisciplinar para a formação do advogado." (1981:62)

E o mesmo autor quem faz uma análise crítica mais detida da questão curricular na área jurídica, destacando:

"Para compreensão do problema do ensino jurídico no Brasil e a delimitação de linhas de orientação, devem ser levados em conta os seguintes fatores de ordem geral: Em primeiro lugar, os currículos jurídicos não correspondem aos interesses das elites tradicionais, das elites empresariais, nem, muito menos, aos dos grupos sociais de baixa renda. Em segundo lugar, os currículos jurídicos são exageradamente normativos, permitindo a transmissão de um conhecimento genérico, dogmático e pouco dirigido para a solução de problemas. Em terceiro lugar, os currículos jurídicos são altamente resistentes a um ensino interdisciplinar e a se voltarem para uma prática profissional empresarial. Em quarto lugar, os currículos jurídicos permitiram que a pragmática jurídica, importante como forma de ensino, se transformasse num 'ensino prático', que resfria e acomoda a capacidade reflexiva do aluno sem nenhum referencial casuístico ou teórico. Em quinto lugar, os currículos jurídicos sedimentam uma metodologia de ensino que parte dos códigos para os problemas e não dos problemas para os códigos, circunscrevendo e empobrecendo o conhecimento

⁽⁸⁾ Algumas propostas de inclusão de disciplinas específicas e de reformas curriculares (ou de suas bases estruturais) podem ser vistas nos trabalhos de: Arruda Jr. (1988), Bastos (1981), Faria (1986a), Lima (1989), Lopes Neto (1979), Medeiros (1987, 1988), Melo FB (1984), Messias (1982), Moraes (1988), Pereira (1979a) e Santos (1979).

jurídico, que tem na vida a sua fonte principal. Em sexto lugar, o ensino da dogmática codificou formas e técnicas de ensino." (1981:70)

José Eduardo Faria é outro autor brasileiro que se insere entre os críticos dos atuais currículos jurídicos. Para ele:

"... não mais se deve confinar o ensino jurídico aos limites estreitos e formalistas de uma estrutura curricular excessivamente dogmática, na qual a autoridade do professor representa a autoridade da lei e o tom da aula magistral permite ao aluno adaptar-se à linguagem da autoridade. Não se trata de desprezar o conhecimento jurídico especializado. Trata-se, isto sim, de conciliá-lo com um saber genético sobre a produção, a função e as condições de aplicação do direito positivo.

Como solução alternativa ao atual curso de graduação, tal conciliação exige uma reflexão multidisciplinar capaz de desvendar as relações sociais subjacentes às normas e às relações jurídicas, e de fornecer aos estudantes não apenas novos métodos de trabalho (...) mas, igualmente, disciplinas novas e/ou reformuladas (...). Não se trata, é óbvio, de agregar de maneira a-sistemática novas disciplinas a uma grade curricular já sobrecarregada, mas, isto sim, de resgatar a própria organicidade do curso. Entre outras razões porque o desafio de um ensino formativo e interdisciplinar não se limita ao mero relacionamento do Direito com a Economia e com a Sociologia, sendo indispensável valorizar o estudo do Direito num marco teórico em condições de oferecer uma perspectiva histórica e crítica dos institutos jurídicos e das relações que lhes deram origem e função.

.....
A meu ver, tais mudanças somente poderão ser efetuadas com um mínimo de rigor metodológico se, a partir de uma reflexão mais cuidadosa em torno do tipo de direito ensinado em nossas escolas jurídicas, formos capazes de discutir - sem preconceitos ideológicos e suspeições recíprocas - a função social do jurista, o caráter instrumental da dogmática jurídica e as influências ideológicas na formação do conhecimento jurídico." (1987:38-40)

Questão sempre discutida quando se trata do currículo jurídico, além da questão da interdisciplinaridade, é a questão

da especialização. A previsão legal das habilitações específicas, presente na legislação vigente, traz essa possibilidade. Também a maioria daqueles que apresentam sugestões concretas de alteração em nível curricular tem caminhado no sentido da necessidade de implementá-las.

Com relação à essa questão Roberto Lyra Filho alerta que "a especialização subordinada à dogmática, entretanto, dogmática é, chegando a acrescentar mais graves inconvenientes" (1981a:7), podendo chegar à hiperespecialização alienante. No entanto, não se posiciona contra ela quando for necessária e prudente, em divisões do trabalho e mantida a visão do todo.

Segundo ele a questão da especialização tem a ver com a qualificação profissional e o mercado de trabalho. O que ocorre é que as atuais propostas de reforma, que destacam a importância da profissionalização e especialização, transformam o ensino jurídico num mero ensino técnico. Com isto esquecem que toda técnica é instrumental. O tecnicismo e a hiperespecialização, vinculados aos problemas do mercado de trabalho, dão no ensino que representa a estrutura sócio-econômica, sem examinar os vícios e iniquidades que neles afloram. E continua ele:

"... o curso breve, superespecializado, tecnicista é tão curto de visão quanto encolhido no tempo; só cria pseudoespecialistas de tipo subalterno; e, de técnicas, ensina quanto baste ao aluno para tornar-se um profissional bonzinho e bem mandado. Em suma, dá tributo à estrutura assente, que pede a mão-de-obra sem cabeça." (1981a:17)

Uma tendência que se nota nas proposições de modificação dos currículos é a tentação de que se faça isso de cima para

baixo, através de uma nova legislação federal. Há sempre a busca da intervenção do Estado no sentido de avaliar as proposições efetuadas. Torquato Jardim é uma das poucas vozes que discorda dessa estratégia. Ele é de opinião de que a educação como instrumento de estímulo ao saber e à verdade só é possível no mercado livre de idéias:

"... o ensino do Direito não pode ser visto fora do seu ambiente mais amplo. E porque há de ser encarado como parte de um vasto sistema social de intrincada complexidade, sua reforma há de se iniciar pelo debate dos princípios e dos fins.

E, pois, um erro começar a reforma pelo currículo, como pretendem algumas autoridades administrativas. Erro maior quando o projeto estende ainda mais a malha regulamentadora do controle estatal." (1984:9-10)

"Dê-se autonomia à Universidade (...) e, sem dúvida, o saber e a verdade florescerão." (1984:9)

O que se pode afirmar, com base na experiência histórica, é que a pretensão de corrigir o ensino jurídico através da simples alteração do currículo do curso é falsa. A introdução de matérias como Política e Filosofia, por exemplo, que visam dar ao aluno maior senso crítico e poder de raciocínio, parte de uma premissa falsa: a de que elas são críticas em si mesmas. Elas também podem ser recuperadas pelo sistema e dogmatizadas, o que apenas reforçará a estrutura dominante. Mesmo porque a crítica para ser efetiva deve ser feita de dentro das próprias matérias ditas jurídicas.

Para Lyra Filho de nada serve acrescentar o estudo de disciplinas críticas ao currículo, se as disciplinas dogmáticas continuam dogmáticas. Diz ele que "não é a reforma de currículos e programas que resolveria a questão. As alterações

que se limitam aos corolários programáticos ou curriculares deixam intocado o núcleo e pressuposto errôneo", que é a idéia redutora do Direito ao ordenamento jurídico. Este autor não se satisfaz com as modernizações do ensino jurídico, "cuja finalidade é agilizar o currículo, para servir à ideologia tecnocrática ou ao desenvolvimento capitalista". Para ele "esse tipo de ensino aliena o estudante e paralisa o esforço de pensar o direito da independência econômica e da liberdade político-social". (1980:6,8,8)

4. Currículos: uma proposta aberta e viável:

Como foi visto, a reforma curricular vem sendo apresentada por muitos dos especialistas no tema como a solução para os problemas da educação jurídica no Brasil. Esta visão é equivocada, pois em muitos momentos ignora a questão estrutural do ensino do Direito, que envolve problemas de ordem política e epistemológica. No entanto, não há como negar que as proposições que buscam aumentar o número de disciplinas teóricas de formação, como forma de melhor desenvolver o senso crítico dos alunos, propiciando-lhes um ensino interdisciplinar voltado à realidade social e que vincule a prática à teoria tem seus aspectos positivos. Há realmente essa necessidade, acoplada à de um currículo mais flexível, com disciplinas optativas e diferentes possibilidades de especialização.

No entanto é importante ter-se em vista que meras reformas curriculares não solucionarão problemas estruturais. A simples

mudança da grade de matérias, sem uma mudança de mentalidade, não resolve basicamente nenhum dos problemas atuais do ensino jurídico do país. Inclusive é de salientar-se que reformas impostas de forma centralizada pelo Estado poderão ser prejudiciais porque, regra geral, não são adequadas aos mais variados contextos acadêmicos, sociais, econômicos, políticos e culturais abrangidos.

Com relação à questão curricular há, então um certo consenso sobre a necessidade da criação de um currículo interdisciplinar, polifônico e formativo, tendo em vista a existência, contemporaneamente, de uma sociedade extremamente complexa e plural. O novo currículo deverá ser mais abrangente e ocupar uma maior carga horária. Sugere-se, com base nisso, as seguintes alterações, que independem de qualquer mudança legal, podendo ser adotadas imediatamente por qualquer curso jurídico: (9)

(a) A introdução de algumas matérias básicas gerais, a serem oferecidas no início do curso, tais como: Filosofia, Sociologia, Economia, Política, Teoria da Administração, Informática, Epistemologia e Teoria Geral do Estado.

(b) O oferecimento de matérias básicas de formação jurídica, distribuídas ao longo de todo o curso, tais como: Filosofia do Direito, Sociologia Jurídica, Introdução ao Estudo do Direito, Antropologia Jurídica, História do Direito,

(9) Esta proposição é resultado da análise de uma série de propostas que vem sendo efetivadas em todo o Brasil. É de destacar-se na sua elaboração a influência dos projetos da Comissão do MEC de 1980 e do Prof. José Eduardo Faria para o curso de Direito da USP (1986).

História e Fontes do Direito Brasileiro, Política Jurídica, Metodologia da Pesquisa Jurídica, Teoria Geral do Direito, Teoria Geral do Processo, Lógica e Hermenêutica Jurídicas, Linguagem e Argumentação Jurídicas e Ética Profissional e Direitos Humanos.

Com relação à organização curricular desses dois primeiros momentos entende-se que algumas das matérias sugeridas deveriam ser introduzidas como obrigatórias e as demais como optativas, visando permitir o aprofundamento por parte dos alunos em suas áreas de preferência e interesse.

(c) O estudo das teorias gerais dos ramos clássicos do direito positivo brasileiro.

(d) O estudo do direito positivo vigente nos principais ramos do direito brasileiro.

Nesses dois últimos momentos ("c" e "d") seriam estudados: Direito Civil, Comercial, do Trabalho, Previdenciário, Penal, Tributário, Administrativo, Constitucional e Internacional. Também os Direitos Processuais Civil, Penal e do Trabalho.

(e) A criação de um sistema de seminários (curriculares) nos quais seriam discutidos, ao menos uma vez por semestre, temas jurídicos polêmicos, controvertidos e atuais.

(f) A implantação de um sistema de estágio supervisionado (curricular) mais abrangente e que além da prática advocatícia permita a aprendizagem e a prática de outras atividades desempenhadas na várias profissões jurídicas existentes no país (magistratura, ministério público, etc.).

(g) A criação de habilitações específicas, levando-se em consideração os respectivos mercados de trabalho, interesse do

corpo discente e as possibilidades do corpo docente. Nelas seriam oferecidas as disciplinas existentes e emergentes específicas de cada campo do Direito e não contempladas nos itens "c" e "d" retro expostos. Sugere-se que as mesmas sejam oferecidas como complemento à graduação e não como parte integrante desta.

(h) A exigência de apresentação de trabalho de conclusão de curso (monografia) a ser defendido perante banca, sendo o mesmo requisito formal para a obtenção do diploma.

5. Estágio: um velho esquecido:

Sabe-se das deficiências do atual sistema de estágio dos cursos jurídicos, para o qual a legislação pátria hoje prevê duas espécies diferenciadas: ⁽¹⁰⁾ (a) o estágio supervisionado (matéria do currículo mínimo, denominada de Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado, prevista na Resolução 3/72 do CFE), de caráter obrigatório; e (b) o estágio de prática forense e organização judiciária (Lei nº 5.842/72 e Resolução 15/73 do CFE), de caráter facultativo e que uma vez cursado pelo aluno com aprovação lhe confere o direito de inscrição na OAB, independentemente da prestação do exame de ordem. ⁽¹¹⁾

⁽¹⁰⁾ Há também o "Estágio Profissional de Advocacia", previsto na Lei nº 4.215/63 (Estatuto da OAB), e que pode ser mantido pela Ordem ou por instituição de ensino através de convênio com a OAB. Não é ele, entretanto, uma tarefa acadêmica, tendo em vista que depende de regulamentação através de Provimento do Conselho Federal da Ordem. Já os dois estágios aqui referidos são atividades exclusivas dos cursos jurídicos e independem de qualquer convênio, autorização ou fiscalização externa para serem implantados, funcionarem e gerarem efeitos jurídicos.

Na prática, por diversas razões, o sistema não deu certo. Entre elas uma equivocada interpretação da legislação, que levou a duas anomalias: (a) o entendimento de que haveria **um único estágio, de caráter optativo**, que propiciaria a dispensa do exame de ordem; e (b) o entendimento de que haveria **um único estágio, de caráter obrigatório**, que propiciaria a dispensa do exame de ordem. Ambos os equívocos partem da idéia, falsa, de que a Resolução 15/73 é um complemento da Resolução 3/72, regulamentando-a no que se refere ao estágio, fixando a sua forma de oferecimento e carga horária. O Conselho Federal de Educação tem reiteradamente diferenciado-os, conforme pode ser visto nos seus pareceres de números 225/73, 660/74, 1364/74, 170/79, 934/79, 450/80, 1082/80, 124/82, 383/83 e 153/86, entre outros.

Essas anomalias geram duas situações de fato, diferentes entre si, porém igualmente ilegais: (a) o entendimento de que o estágio é único e optativo (disciplina optativa ou curso extracurricular) leva à situação concreta na qual o aluno pode concluir o curso de Direito sem cursá-lo. Nessa situação a instituição lhe confere um diploma de curso superior sem o cumprimento do currículo mínimo e portanto sem validade; e (b) o entendimento de que o estágio é único e obrigatório (portanto necessariamente curricular) leva à situação concreta na qual o aluno, ao concluir a graduação, recebe uma certidão, atestado ou declaração comprovando tê-lo cursado. Esta lhe permite a

(11) Críticas à possibilidade de substituição do "exame de ordem" pelo "estágio de prática forense e organização judiciária" podem ser vistas no trabalho de Paulo Lobo, "Ensino jurídico na atualidade brasileira" (1991).

inscrição automática na OAB, independentemente de exame de ordem. Nessa segunda situação a instituição lhe confere o direito de inscrição na OAB indevidamente, tendo em vista que ele de fato apenas cumpriu o currículo mínimo do curso. Para possuir esse direito teria ele de realizar e obter aprovação também no estágio extracurricular (teria de ter cumprido os dois estágios, conforme preceitua o inciso II do artigo 19 da Resolução 15/73 do CFE).

O estágio que dá direito à inscrição direta na Ordem é de matrícula optativa e necessariamente extracurricular, devendo possuir no mínimo 300 horas de atividades. Sua comprovação deve ser feita de acordo com regimento específico da instituição de ensino, perante a congregação de curso, com a presença de um representante da OAB. Aqui há, comprovadamente, a cumplicidade da Ordem, que passou a aceitar, em muitos pontos do país, as certidões, atestados e declarações de estágio emitidas indevidamente pelos cursos jurídicos, dando a inscrição aos seus egressos sem que fossem cumpridos os requisitos legais.

Uma idéia que talvez possa resolver em parte essas questões e os conflitos que tem gerado entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a OAB é a **residência jurídica**.⁽¹²⁾ A idéia básica é deslocar no tempo o estágio extracurricular que passaria a ser feito após a conclusão do curso, na própria instituição de ensino, com a supervisão da Ordem, e que poderia funcionar, com as adaptações necessárias, nos moldes da

⁽¹²⁾ A denominação "residência jurídica" foi utilizada pelo prof. Silvio Capanema de Souza durante painel sobre o "ensino jurídico", na VII Conferência dos Advogados do Rio de Janeiro, em 2 de outubro de 1991, no qual participou juntamente com o autor deste trabalho e a profª Márcia Calainho de Oliveira.

residência médica. Teria ele a duração de um ano, em período semi-integral (um turno diário) e obedeceria às demais determinações da Lei nº 5.842/72 e da Resolução 15/73 do CFE. A Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico, nomeada pelo MEC em 1980, apresentou em sua proposta a idéia da criação do **Laboratório Jurídico**, com duração de seiscentas horas aula. (13)

Também fruto do erro de interpretação da atual legislação, a identificação do **estágio supervisionado** com o **estágio de prática forense e organização judiciária** gera uma outra anomalia: a preparação técnica unicamente para o exercício da advocacia enquanto profissão liberal. Mas os cursos jurídicos não formam apenas essa espécie de profissionais. Na realidade graduam bacharéis em Direito que passam a ser advogados uma vez inscritos na OAB. O **estágio de prática forense e organização judiciária**, destinado a eliminar o exame de ordem, deve ser exclusivamente voltado para a advocacia. Sua finalidade é possibilitar ao estudante o ingresso nessa atividade profissional e a inscrição na corporação. Já o **estágio supervisionado** deve ser geral, pois é pré-requisito para a obtenção do grau de bacharel em Direito. De posse desse diploma poderá o concluinte optar pelo magistério jurídico, pelo ministério público, pela magistratura, entre outras profissões que exigem tal titulação. Portanto deve ele fornecer conhecimentos práticos básicos, pelo menos para algumas dessas

(13) Análise extremamente interessante sobre o estágio e sua função pedagógica pode ser encontrada nos trabalhos de Márcia Calainho de Oliveira (1988, 1991). Outras sugestões e análises dessa questão podem ser vistas nos trabalhos de: Baeta (1981), Cunha (1979), Ferraz (1991) Griswold (1974) e Lacerda (1979).

outras atividades profissionais. Não pode se reduzir à advocacia. Uma evidência dessa carência é a criação das escolas superiores da magistratura e do ministério público, existentes em muitos dos estados da federação.

E também fundamental que a interdisciplinaridade e o tratamento crítico das questões jurídicas, bem como a utilização dos novos instrumentos tecnológicos da modernidade, estejam presentes nos espaços destinados ao aprendizado das atividades práticas. São eles momentos privilegiados para o desenvolvimento e o cultivo do trabalho em equipe, da divisão de tarefas e da necessidade da especialização profissional, dentro de uma visão ética e comprometida com os anseios da sociedade.

A falta de vinculação nos bancos escolares entre ensino, pesquisa e extensão se dá nos cursos jurídicos principalmente no estágio. É nesse momento da formação do aluno, quando ele inicia um trabalho de campo, que é possível desenvolver de forma integrada esses três níveis. Nos estágios tradicionais tem ocorrido apenas a extensão, de forma alienada, ⁽¹⁴⁾ pois por falta de docentes preparados a atividade de orientação e ensino é quase inexistente neste nível, ficando os alunos jogados à sua própria sorte. Já a pesquisa se reduz à cópia de modelos de petições e de algumas jurisprudências. A criação de Escritórios Modelos de Assistência Jurídica (e não de advocacia) informatizados e ligados a bancos de dados e tribunais, com a presença de professores orientadores

⁽¹⁴⁾ Os estágios existentes hoje nos Escritórios Modelos de Advocacia são basicamente de cunho assistencialista.

qualificados, dará aos estudantes um novo incentivo. Ao lado disso o trabalho interdisciplinar será possível através de projetos integrados que se desenvolvam conjuntamente com outros cursos, como serviço social, psicologia, administração, etc.

A idéia de transformar o estágio de prática forense e organização judiciária em residência jurídica é uma possibilidade que deve ser considerada. Se o aprendizado técnico fosse efetuado através do exercício de atividades de ensino, pesquisa e extensão - de forma conjugada - em tempo pelo menos semi-integral, após o aluno ter completado seus estudos básicos de cunho formativo e informativo, os resultados poderiam ser bem melhores que os obtidos atualmente. É evidente que a idéia para ser implantada pressupõe a existência das condições humanas e materiais necessárias: corpo docente preparado e disponível, biblioteca, computadores com banco de dados de doutrina, jurisprudência e legislação (ou ligados a bancos de dados de tribunais e outras instituições) e redatores de textos.

Ao lado disso a criação de programas especiais de estágio, através de projetos interdisciplinares que viabilizem aos estudantes trabalharem concretamente com situações de conflitos vinculadas às questões sociais e às da juridicidade emergente, devem ser desenvolvidos conjuntamente com outros cursos, dependendo sempre as áreas envolvidas da situação concreta a ser laborada. Pressupõem eles uma proposta de extensão mais ampla, da própria universidade, e não apenas dos cursos jurídicos.

É necessário também que nesse período de aprendizado

profissional seja propiciado ao aluno, além do contato com situações concretas que tenha de resolver, também a possibilidade de trabalhar com situações simuladas referentes a espécies de conflitos que não sejam, normalmente trazidas ao Escritório Modelo de Assistência Jurídica da universidade. Os convênios com outras instituições - públicas ou privadas - é uma possibilidade concreta que pode viabilizar a muitos estudantes uma experiência profissional nessas atividades não atingidas pelo estágio desenvolvido na própria instituição de ensino.

De qualquer forma, o que se quer ressaltar é que, ao contrário do que pensam muitos dos analistas da crise do ensino jurídico, não se solucionará seus problemas e sua disfuncionalidade em relação à contemporaneidade se não forem introduzidas também modificações em nível da formação técnica dos seus egressos. Apenas um profissional que possua ao lado de uma sólida formação teórica também o conhecimento dogmático e técnico dos seus instrumentos de trabalho (entendidos aqui os necessários para as atividades forenses, assessorias jurídicas, práticas conciliatórias, etc.) e daqueles que a tecnologia pode lhe fornecer é que estará preparado para enfrentar os desafios que a nova juridicidade apresenta. Exige-se dele ainda a consciência da necessidade do trabalho coletivo, da divisão de tarefas e do compromisso ético com os valores maiores da justiça social.

III - A REPRODUÇÃO DA (DE)FORMAÇÃO SIMBOLICA (QUESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS)

A questão didático-pedagógica, principalmente no que se refere à metodologia melhor aplicável ao ensino jurídico, ⁽¹⁾ tem sido, ao lado da questão curricular, a maior preocupação dos estudiosos do problema educacional na área do Direito.

1. A metodologia de ensino:

Segundo Alvaro Melo Filho a simples mudança curricular, se não acompanhada de uma alteração didático-pedagógica, não solucionará os graves problemas pelos quais passa o ensino jurídico. Estabelece então, nesse âmbito, a dicotomia aula monologada *versus* aula dialogada:

"A **aula-conferência** é a forma pedagógica fartamente utilizada no ensino do Direito, configurando-se como aquela que dá ênfase à atividade do professor e à passividade do aluno: o professor expõe e os alunos escutam, tomam nota e, eventualmente, perguntam ou indagam. E a 'aula monologada' característica maior do ensino jurídico da sociedade tradicional.

A **aula dialogada** caracterizada como integrante da sociedade tecnológica e do ensino

⁽¹⁾ Opções metodológica para o ensino jurídico, inclusive em áreas específicas, podem ser vistas nos trabalhos de Almeida Jr. (1972), Barreto FQ (1979), Bernardes (1971; 1979), Braga (1979), Chaves (1975), Leite (198-), Magalhães (1979), Melo FQ (1984, 1986), Montoro (1974, 1982), Pereira (1979b), Schneider (1979) e Valladão (1981).

juridico-inovador consiste na 'simplificação extrema de todas as formalidades, a ampliação máxima da liberdade de ensinar e estudar', e em fazer 'com que os alunos desenvolvam o senso jurídico pelo exercício do raciocínio técnico na solução das controvérsias, em vez de memorizarem conceitos e teorias aprendidas em aulas expositivas'." (1984:106)

A crítica generalizada no que tange à questão da metodologia de ensino se dirige à aula-conferência, forma pela qual o monólogo se integra à rotina dos cursos jurídicos. Têm sido a aula dialogada e o seminário as formas preponderantemente apontadas como soluções para essa distorção que ocorre na maioria das salas de aula dos cursos jurídicos brasileiros. Já Aurélio Wander Bastos (1979) defende a flexibilidade metodológica no que se refere às técnicas de ensino.

Ao lado daqueles que vêem a substituição metodológica como fundamental, há os autores que procuram demonstrar que essa discussão é meramente cosmética, pois não vai às razões principais da crise.

Roberto Lyra Filho vê nela um debate sobre questiúnculas, inteiramente à margem dos aspectos culminantes e fundamentais. Diz ele: "Gasta-se fôlego, por exemplo, a acertar se convém uma aula-conferência ou uma aula-seminário." (1981a:10) O que deve haver é uma dosagem prudente de ambas. A preleção não é um mal em si e deve ser mantida por sua função ordenadora:

"Nada mais certo convenhamos: antes e depois do debate estudantil, a função orientadora, informativa e sistematizadora exige a preleção do mestre, que é o natural moderador da participação ativa do corpo discente." (1981a:10)

Para ele a oposição aula-conferência *versus* aula-seminário é um falso dilema. A aula-seminário pode, tanto quanto a

aula-conferência, reproduzir os dogmas estabelecidos, tornando-se também conservadora e tradicional.

José Eduardo Faria acredita que "toda reforma educacional implica, obrigatoriamente, modificações de mentalidade e comportamento". (1987:58) Para ele:

"... os novos objetivos e as eventuais reformas que porventura vierem a ser definidas (...) não podem ser limitadas a uma simples instância didática. De um lado porque, pela própria natureza, o ensino do Direito jamais deve ser reduzido a um mero elenco de disciplinas de natureza exclusivamente técnica e profissionalizante. De outro porque (...) é preciso ter em mente que todo ato pedagógico é um processo de violência simbólica em que se impõe um arbitrário cultural voltado à reprodução de uma determinada estrutura das relações sociais." (1987:49)

Além disso as propostas existentes, principalmente no que se refere às reformas curriculares e alterações na opção didático-pedagógica vigente, não vão ao fundo da questão. Tratam apenas das consequências e não das causas. São superficiais, pois o problema do ensino jurídico não se reduz a elas. Currículo e metodologia são meros instrumentos de uma estrutura de pensamento e de uma prática já estabelecidas. São consequências do senso comum teórico dos juristas. ⁽²⁾

Na própria proposição da substituição da aula-conferência por outras formas didático-pedagógicas mais participativas, reside uma falsa questão. A aula dialogada, o seminário, ou qualquer outra forma de aula participada pode ser sempre tão autoritária e dogmática quanto a preleção. Se esquecem, na defesa dessas metodologias, pelo menos dois fatores básicos:

⁽²⁾ O senso comum teórico dos juristas é o complexo e contraditório conjunto de juízos éticos, crenças, pontos de vista, saberes acumulados, enunciados científicos e justificações expresso mediante discursos produzidos pelos órgãos institucionais e autoridades jurídicas, cristalizado pelas práticas jurídicas (Warat, 1981b e 1982a).

(a) o aluno não tem, regra geral, conhecimento suficiente dos temas para conseguir superar a visão colocada pelo professor; e
(b) este continua sendo o coordenador do processo - é ele quem dirige os debates e indica os textos (e mesmo que não o faça, o aluno, na maioria das situações, não sabe onde buscar outros subsídios além dos tradicionais) para os seminários. O controle do conteúdo continua com o mestre - ele preserva o lugar da fala ⁽³⁾ e conseqüentemente o da verdade. ⁽⁴⁾ Já em uma preleção, mesmo que os alunos não participem ativamente da aula, um professor crítico e consciente do seu papel pode fazer uma abordagem realmente dialética e interdisciplinar do tema em estudo, mostrando suas várias perspectivas e contradições e propiciando uma visão de totalidade do objeto em estudo.

Ao lado disso, no que se refere ao problema das metodologias (por alguns denominadas de técnicas), parece não haver, regra geral, grandes opções. As salas de aula nos cursos jurídicos possuem em média de 40 a 50 alunos. Em razão disso os seminários e trabalhos em grupo normalmente não dão bons resultados. Para a realização de seminários o número de alunos é elevado. Para trabalhos em grupo um professor é insuficiente, devido à necessidade de orientação que deve ser proporcionada. Nesse sentido a aula expositiva, desde que aberta e dialogada, permitindo uma ampla participação do corpo discente e a discussão aprofundada dos temas expostos talvez seja, ainda,

⁽³⁾ O lugar da fala é entendido como lugar da verdade, o lugar que sabe (Warat, 1983e).

⁽⁴⁾ É importante salientar que a "verdade" é uma impossibilidade no mundo do Direito, já que este é sempre uma construção. Consequentemente a "verdade" no ensino jurídico se coloca epistemologicamente como um problema de difícil solução (vide Melo FD, 1981a).

dentro da atual conjuntura, a única opção possível.

No entanto, em nível de técnica didático-pedagógica, a pluralidade é sempre bem vinda, devendo a escolha efetiva ser feita em função da situação concreta de sala de aula. Mas é ela apenas uma questão de forma e não de conteúdo, não residindo aí o ponto fulcral da crise. É uma discussão acessória. Não é apenas com a alteração metodológica na forma de transmitir o conhecimento que se vai solucionar os impasses do ensino jurídico.

2. O código comentado e o raciocínio jurídico:

Há, em contrapartida, um vício, que em geral acompanha as aulas expositivas nas disciplinas dogmáticas, e que deve ser extirpado: o código comentado. Através dessa técnica o professor restringe-se a ler os artigos do código (consolidação, lei, etc.) referentes ao conteúdo da disciplina que ministra e a explicar ao aluno o significado de seus textos. Apresenta a mesma as seguintes desvantagens (ou equívocos):

(a) O aluno aprende a lei vigente mas não seus pressupostos, a concepção de Direito e o significado das instituições e institutos jurídicos atinentes à disciplina, que são o que dá sentido ao texto legal.

(b) O estudante, regra geral, aprende apenas uma leitura da legislação, deixando de conhecer outras interpretações que lhe podem ser dadas. O Direito é dinâmico e possui pluralidade

significativa, devendo esse aspecto ser considerado na sua apreciação.

(c) O aluno não aprende a raciocinar, a interpretar a lei, pois recebe um paradigma dogmático pronto, o qual, em muitas situações de sala de aula, sequer pode ser questionado.

(d) O estudante corre o risco de, no momento em que houver a alteração ou substituição de uma lei, ver seu conhecimento tornado nulo. Quando muda o texto legal, ele não possui instrumentos teóricos de análise e interpretação que lhe possibilitem entender a nova legislação e passa a desconhecer o Direito ou então a ler o novo pelo velho, desfigurando o sentido que originalmente se buscou emprestar-lhe.

(e) O **código comentado** como metodologia nega a evolução do Direito sem a mudança do texto legal, pois pressupõe e ensina a identificação entre este e a lei, o que é um equívoco.

As observações aqui colocadas não significam que essa técnica deva ser totalmente abolida. É ela um instrumento didático-pedagógico utilizável na área jurídica. O que não se deve ou pode fazer é reduzir o ensino do Direito ao ensino das leis, tal como ocorre hoje. O **código comentado** é apenas um momento, não o principal, na formação de profissionais que possuam agilidade de adaptação à uma sociedade dinâmica e que necessariamente evolui, mesmo sem a mudança dos textos legais.

A utilização dos recursos fornecidos pela hermenêutica e pela semiologia, quando do ensino e da aprendizagem do Direito, vinculados à uma abordagem dialética e interdisciplinar do fenômeno jurídico, podem em muito contribuir para a superação dos atuais equívocos existentes.

Melo Filho critica esse ensino meramente exegético, que não desenvolve no estudante o saber pensar e que se apresenta mormente através da aula-conferência. Prega a necessidade da instituição de uma didática que transforme o aluno em parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, deslocando-o do lugar de mero expectador. Segundo ele:

"... todos os juristas que se preocupam com a Metodologia do Ensino Jurídico são unânimes em afirmar que o fundamental e básico é dar condições ao aluno de pensar juridicamente, vale dizer, a educação jurídica deve desenvolver nos discentes o raciocínio jurídico." (1984:9)

Bastos (1981) também critica a existência de um ensino codificado e formalizado que não ministra aos alunos os meios de elaborar raciocínios, no qual há o desprezo por ensinar o aluno a pensar.

Em termos concretos defende Melo Filho a necessidade de se gerar o **feedback** entre professor e aluno, com vistas a desenvolver o raciocínio jurídico. O treinamento deste deve ser o ponto focal da questão da metodologia educacional na área do Direito:

"Sem esta postura metodológico-didática as aulas monologadas ou dialogadas de Direito estarão condenadas à inocuidade e desviadas das suas finalidades educacionais, na medida em que se continuará a ensinar o que é conhecido (passado), ao invés de aguçar-se a criatividade e o raciocínio jurídico na busca do que não é conhecido (futuro)." (Melo F2, 1984:113)

3. O praxismo:

Analisando a questão da teoria e da prática no ensino

jurídico Melo Filho considera falsa a visão que vê estas como coisas diversas e opostas. Só a conjugação de ambas pode criar no aluno o hábito de ver o Direito nas suas relações com a vida social. No seu entender elas devem andar juntas:

"O bom-senso dita, assim, a necessidade de compatibilizar, metodológica e didaticamente, teoria e prática jurídicas, posto que o melhor e mais eficiente método de ensino jurídico ainda afigura-se o eclético, aquele em que estejam dosadas, em equilibradas porções, concomitantes, teoria e prática." (1984:129)

Segundo João Baptista Villela "é da maior importância que no processo de ensino-aprendizagem as informações teóricas se completem com o exercício prático". (1974:44) Há, no entanto, uma febre por saber fazer, uma obsessão praxista, sem a preocupação com o por que fazer de determinada forma. Para ele isso pode ser consequência do descuido que houve com o lado prático do ensino jurídico, em toda a sua história.

Salienta ainda que "a preocupação com assimilar os hábitos e rotinas vigentes, a ênfase no saber fazer, aliada à indiferença para com o por que se está fazendo, constituem efetivamente grave distorção do ensino jurídico". Teoria e prática não são compartimentos estanques. São domínios conexos de interação e interalimentação. "O treinamento prático tem que se fazer com eminente envolvimento do intelecto. Tem que ser consciente, responsável e crítico", (1974:45,44) sob pena de se transformar numa atividade repetitiva, inconsciente e irresponsável.

Nessa postura de crítica ao praxismo instalado nos cursos de Direito brasileiros, é importante salientar a colocação de Luiz Fernando Coelho:

"Penso que a educação jurídica deve ser totalmente revista. Ao invés de cursos de treinamento profissional, para formar operários qualificados do Direito, que não sabem o que fazem, devem as Escolas de Direito formar juristas que saibam, conscientemente, que seu trabalho é de construção de uma sociedade, pelo menos melhor do que a que aí está." (1983:43)

Também Tércio Sampaio Ferraz Jr. coloca a necessidade de mudar-se a atual estrutura do ensino jurídico, no sentido ora analisado. Aponta ele o problema do saber especializado, prático, como seu primeiro e mais importante ponto crítico, pois este é colocado como:

"... um tecnicismo neutro, uma arte de saber fazer sem se preocupar em saber por quê. Enfim, um comportamento que, voltado para o julgamento, acaba por se reduzir à mera instrumentalização burocrática de uma decisão. Nestes termos a formação do bacharel é entendida como uma acumulação progressiva de informações, limitando-se o aprendizado a uma reprodução de teorias que parecem desvinculadas da prática (embora não o sejam), ao lado de esquemas prontos de especialidade duvidosa, que vão repercutir na imagem atual do profissional como um técnico a serviço de técnicos." (1979:70)

Outro autor que critica o praxismo é João Alberto Leivas Job. Saliencia ele que no Brasil se tem uma visão irreal do que seja profissionalização. Pensa-se aqui que profissionalizante signifique prático e que prático signifique antiintelectual. Esqueceu-se que:

"... uma profissão é um sistema de idéias em prática, isto é, antes de tudo, uma dinâmica teórica de conceitos com o objetivo da ação." (1984:56)

"Hoje, sob a justificativa da profissionalização, tanto o pólo emissor como o receptor da relação didática buscam transmitir e receber dados informativos sem preocupação com uma compreensão intelectual. (...)

O estudo do Direito que pretender valorizar aspectos práticos, desligados da criatividade abstrativa, acarretará uma corrupção do estudo jurídico, obrigando o estudante a permanecer num estágio de repetição de praxis e de esquemas

solucionados." (1984:58-9)

Este processo produzirá profissionais sem uma visão de totalidade do fenômeno jurídico e da realidade concreta onde este se insere. Produzirá, conseqüentemente, atores sociais alienados, meros reprodutores do *status quo*, sem possibilidades de empreenderem uma atividade criadora.

A crítica ao praxismo não deve, no entanto, ser confundida com a dispensabilidade de uma boa formação técnica. A carência desta é tão grave quanto a falta de uma sólida base teórica. Este é um elemento que grande parte dos críticos do ensino jurídico tem esquecido.

A superação da crise não depende apenas da construção de uma nova teoria do Direito. Depende também de uma nova prática profissional. O engajamento orgânico com as reivindicações da sociedade, com a busca da democracia não pode se esgotar em nível acadêmico. Além disso uma verdadeira práxis não é possível apenas através da posse de conceitos novos ou renovados. Ela pressupõe também uma outra forma de agir e a utilização dos novos instrumentos que a modernidade e a tecnologia oferecem.

Nesse sentido o ensino jurídico também tem muitos erros a confessar. Continua ele ensinando (quando ensina) a velha prática profissional do advogado liberal. Os estudantes deixam a universidade sem conhecerem as possibilidades do desenvolvimento de trabalhos integrados, de divisão racional das atividades, de redes de informação, etc.

Também saem dos bancos escolares sem uma preparação para

exercerem a profissão nas novas atividades e situações que o momento histórico exige. A crise do sistema judiciário tem levado a uma crescente tendência de acordos extrajudiciais, para os quais os bacharéis em Direito não são preparados. Por esse motivo são muitas vezes substituídos nessas negociações por outros profissionais, como os administradores, por exemplo.

Além disso há também a questão da advocacia preventiva, principalmente através das assessorias jurídicas. Estas são um dos campos de trabalho em maior crescimento. No entanto os cursos de Direito desconhecem totalmente essa realidade, não preparando, em nenhum momento, a sua clientela para essa possibilidade de exercício da atividade profissional. A advocacia preventiva exige um trabalho permanente de pesquisa e atualização. E a pesquisa não é um elemento valorizado dentro da instância educacional. Pelo contrário, quase sempre é marginalizada.

A constituição de escritórios coletivos, com divisão de trabalho e utilização dos modernos instrumentos oferecidos pela tecnologia e pela informática ^(*) é uma idéia intocada, regra geral, nos bancos escolares. Quando se fala em sala de aula em utilizar o computador, a idéia representada é geralmente apenas a de uma máquina de escrever melhorada. Por falta de conhecimento não se vê a utilidade principal desse equipamento, como banco de dados. Um equipamento com boa memória pode acumular a legislação nacional básica e as decisões mais

(*) A UFSC possuía a disciplina "Informática Jurídica" como disciplina optativa no seu currículo de graduação, no entanto a mesma foi extinta, sendo mantida apenas em nível de pós-graduação. Sobre a aplicação da informática na advocacia e demais atividades jurídicas ver dos trabalhos de Alexandre Rodrigues Atheniense (1989), Roberto Aguiar (1991).

atualizadas e importantes dos principais tribunais, além de elementos de doutrina, fazendo as pesquisas necessárias em poucos minutos (ou segundos); trabalho que efetuado pelo homem levaria horas ou dias. A sua ligação em rede pode propiciar a vários escritórios e profissionais se beneficiarem de um mesmo equipamento, com custo bastante reduzido.

A utilização de redes de computadores ligados por modem, bem como a utilização de fax permite a prática de uma advocacia rápida e integrada em todo o território nacional, principalmente em ações de interesse social e coletivo. Dessa forma petições modelo, pareceres e cópias de sentenças e acórdãos podem ser distribuídos pelo país em reduzido espaço de tempo. (6)

Também a magistratura e o ministério público podem utilizar-se largamente de todas as vantagens trazidas pela informatização. No entanto a maioria dos advogados, juizes, promotores e demais operadores jurídicos continuam utilizando-se desses instrumentos no máximo para redigir textos ou organizar seus escritórios. Nessas situações o computador não passa de uma máquina de escrever com memória, agenda e arquivo de clientes.

O ensino jurídico, ao reproduzir certas crenças como a do profissional liberal autosuficiente, tem auxiliado na formação desse tipo de personagem alienado e distanciado da sua época. Este é um elemento simbólico que constitui a figura do bacharel

(6) Essa utilização vem sendo proposta e defendida já há bastante tempo por Roberto Aguiar em seus textos (1991) e conferências.

egresso dos nossos cursos. No entanto não é apenas este o motivo da situação vigente.

Há um outro elemento integrante fundamental: a (de)formação prática, via estágio. Esta regra geral é desenvolvido através da assistência jurídica gratuita em escritórios modelo(?), voltados basicamente ao atendimento da população carente em conflitos de interesse interindividuais (principalmente direito civil, especialmente família). Não tem o estágio dos cursos jurídicos a preocupação com a formação técnica atualizada dos novos profissionais. Mesmo aqueles cursos nos quais as reformas curriculares e pedagógicas trouxeram avanços no tratamento teórico do Direito, regra geral esqueceram-se totalmente desse elemento. Dessa forma os alunos até podem receber uma base teórica adequada aos novos tempos, mas não aprendem a operacionalizá-la. Ao chegarem na última parte do curso ao momento da preparação técnico-profissional, assimilam uma prática tradicional. Quando ingressarem na profissão será esta última que irá preponderar.

4. A situação dos corpos docente e discente:

Joaquim Falcão, a partir das pesquisas que desenvolveu, algumas em conjunto com Tereza Miralles, traça o seguinte perfil do corpo docente na área jurídica:

"Para ser professor de Direito não se exige formação jurídica ou didática especial. Basta ter o diploma de bacharel nessa disciplina, o que, acoplado ao fato do ensino ser retórico, generalista, humanista e pouco profissionalizante, e as faculdades

trabalharem com uma demanda estudantil pouco exigente, todo bacharel é potencialmente professor de Direito. Resulta não apenas no ensino de má qualidade, por todos condenado, como no aviltamento do salário profissional." (1984a:141-2)

"O maior benefício tirado do magistério não parece ser o ganho monetário direto (o salário), mas o ganho monetário indireto obtido mediante a influência do título acadêmico no exercício da outra profissão." (1984a:50)

"... o magistério representa para o professor, ao lado de outros motivos, principalmente um **status** que colabora no sucesso de sua atividade principal. (...)

Na verdade, o modo pelo qual o professor se integra no ensino tem as seguintes características: leciona em geral uma só disciplina, não realiza trabalhos de pesquisa, não orienta individualmente os alunos, não é portador de uma habilitação didática específica, não participa da vida comunitária da faculdade, exerce uma outra atividade que é a principal, e a remuneração que percebe como professor é inexpressiva para a composição de sua renda mensal." (Miralles & Falcão, 1980:277)

Entende Falcão que as outras atividades desenvolvidas pelo docente - como advogado, juiz, promotor, - etc. - são semelhantes, mas não idênticas à do professor. Esta é mais abrangente, pois exige, além do conhecimento da técnica profissional, também uma visão sistemática do Direito. Como, regra geral, ele não a possui nem dispõe de tempo para a pesquisa, através da qual poderia adquiri-la, a solução que encontra consiste em meramente reproduzir a visão que lhe foi ensinada no tempo de estudante, acrescida da sua experiência profissional - transforma-se num reprodutor da cultura jurídica tradicional - sem condições de oferecer alternativas ao sistema vigente.

Também Ferraz Jr. (1979:70-1) destaca o despreparo do corpo docente, visto que a única exigência que lhe é feita é a de possuir o diploma de bacharel em Direito. A carreira de

professor ainda não constitui uma finalidade auto-suficiente - é marginal - sendo, regra geral, ou um título gerador de prestígio ou um emprego extra.

Como se vê, uma questão fundamental com relação à docência no ensino jurídico é a que diz respeito à sua preparação e qualificação. Parece exagero implantar-se em um país pobre como o Brasil o monopólio do exercício do magistério por mestres e doutores (embora esse possa ser o objetivo). Mas é necessário que se exija dos candidatos à docência um mínimo de preparo para o exercício dessa atividade. Isso inclui, pelo menos, uma preparação didático-pedagógica adequada (a atividade docente é diferente das de advogado, juiz ou promotor) e um domínio razoável (especialização) do conteúdo da disciplina que vai ser ministrada.

A melhor qualificação docente é, portanto, uma questão importante. Mas se tem de ter também com relação a ela pelo menos um cuidado: o que se entende por um bom professor, qualificado? Se a qualificação docente se restringir a uma sólida formação dogmática - unidisciplinar e legalista - esta apenas servirá para reforçar o status quo. O mestre que domina totalmente o conteúdo técnico de sua disciplina pode ser um bom professor, mas nunca será um educador. (7) Será o dono da verdade e não cumprirá a sua função, que é a de dar ao aluno apenas os instrumentos - as categorias - necessários para que este se autodesenvolva, não se restringindo a ser macaco de auditório. A qualificação docente é importante, mas apenas no

(7) A diferença entre "professor" e "educador" pode ser vista na obra "Conversas com quem gosta de ensinar", de Rubem Alves (1984b).

momento em que se voltar à formação de educadores conscientes do seu papel acadêmico e social.

Também importante no que se refere à essa questão são os concursos públicos de provas e títulos, imprescindíveis para o acesso ao magistério jurídico, prestados perante bancas examinadoras qualificadas e compostas, pelo menos parcialmente, por profissionais que não pertençam à instituição de ensino para a qual está o mesmo sendo realizado.

Ao lado disso é necessário que se tenha como obrigatório que pelo menos uma parcela considerável do corpo docente de todas as instituições de ensino na área jurídica tenha dedicação exclusiva às atividades acadêmicas. A produção de novos conhecimentos na área do Direito não ocorrerá sem esses pré-requisitos: qualificação e disponibilidade para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Ada Pellegrini Grinover concorda com a necessidade de maior dedicação dos professores, mas não vê como avanço a exclusividade da atividade docente:

"... os professores devem dedicar ao ensino do Direito tempo maior, para que se faça a integração professor-aluno. Mas o regime de turno integral não parece aconselhável, porque o professor de Direito não pode prescindir do constante contato com a realidade social e jurídica." (1977:231)

Esta parece, pelo menos em parte, uma posição equivocada. Há que diferenciar-se os professores em atividade nos cursos jurídicos. Aqueles que trabalham nas disciplinas de estágio ou mesmo nas de processo necessitam possuir uma formação mais prática. Mas estas compreendem apenas uma pequena parte do currículo. As disciplinas básicas e as de direito material não

exigem, para serem ministradas, um professor com experiência advocatícia. Pelo contrário, um bom pesquisador poderá ser bem mais valioso. Já o contato com a realidade social independe da atividade prática exercida. É uma opção política.

A implantação de um sistema de avaliação do corpo docente, no qual este seja analisado pelo conjunto de suas atividades (ensino, pesquisa e extensão) e que possua, obrigatoriamente, a participação do corpo discente, é outro ponto que merece destaque. A aprovação nessa avaliação deve ser colocada como pré-requisito para a ascensão profissional. Para que isso seja viável é necessária a completa democratização das Instituições de Ensino Superior, com a adoção de eleições livres e diretas - incluindo alunos e professores - para todos os cargos administrativos.

Com relação ao corpo discente, a imagem descrita por Miralles e Falcão (1980) é a seguinte: a maioria dos estudantes deseja apenas obter o título de bacharel e não a formação técnico-profissional e trabalha além de estudar, não dispondo de tempo para atividades extraclasse, como a pesquisa. Procuram os cursos de Direito porque entendem que estes lhes oferecem a oportunidade de exercer outras funções que não apenas as tradicionalmente jurídicas: buscam muitas vezes o mercado de trabalho parajurídico ou a ascensão profissional, principalmente os funcionários públicos.

Pesquisa desenvolvida sobre este tema, em São Paulo e Rio de Janeiro, levou à seguinte conclusão:

"O motivo principal que leva o aluno a escolher a faculdade de Direito é o fato do Direito 'permitir o desempenho de outras atividades simultâneas'. Inexiste escolha fundamentada numa opção consciente e definida em favor da profissão jurídica. (...) ... as faculdades representam a alternativa da formação cultural geral de nível superior.

O modo pelo qual se integra no ensino se caracteriza pelo seguinte: frequenta a faculdade somente para assistir às aulas, não utiliza a biblioteca, não desenvolve pesquisas, não participa da vida comunitária da faculdade, e exerce um trabalho fora da faculdade." (1980:276)

Deste contexto resulta um tipo de aluno que tem como fonte preponderante de seu conhecimento sobre o Direito o professor: o seu contato com a cultura jurídica se dá quase que exclusivamente através da sala de aula. Com isso se restringe a reproduzir o conhecimento recebido e acumulado, sem produzir uma análise crítica do mesmo. Para Miralles e Falcão:

"... o estímulo crítico e criador somente passa a existir quando o aluno sai do ensino jurídico e se integra no sistema profissional. O ensino tradicional perpetua-se justamente pelo fato de que a crítica somente ocorre fora dele, embora se refira a ele." (1980:276-7)

Ferraz Jr. (1979:71) reforça essas colocações. Para ele a situação do corpo discente é de que este, na sua grande maioria, é obrigado a trabalhar para estudar, não tendo, por conseguinte, tempo para dedicar-se ao curso. Nesta situação ele não preciona a instituição, visando uma melhor qualidade de ensino, mas pelo contrário, se acomoda ao *status quo*.

Para Grinover, se quisermos melhorar o nível do ensino jurídico, não só dos professores, mas também dos estudantes, "tempo maior deve ser exigido (...), assim como ocorre em outras faculdades, para uma participação mais intensa nas atividades curriculares e a completa formação universitária".

(1977:231)

Como consequência dessa realidade o que parece ocorrer é um certo acordo tácito entre alunos e professores, em que um não exige muito do outro. O aluno não cobra do professor em sala de aula, e este, em troca, não cobra do aluno nas provas e exames. Esta, inclusive, é a crítica que José Arthur Gianotti (1985) faz a todo o sistema educacional brasileiro, sob o nome de **populismo universitário**. Alguns preferem denominá-lo de **pacto de mediocridade**.

Villela chama de diletantismo essa tradição de facilidade que se criou a respeito dos cursos de Direito. Salaria ele que dentro dessa crença generalizada:

"... o pior é o pouco tempo que alunos e mestre voltam às tarefas acadêmicas, o caráter altamente secundário destas (...), a incrível facilidade de aprovação, que se reflete, em termos desastrosos, no baixo nível cultural dos egressos." (1974:46)

A isto se deve em parte a proliferação desenfreada dos cursos jurídicos por todo o país, a má preparação do quadro docente - há a visão de que qualquer um que porte o diploma de bacharel em Direito está habilitado a lecionar - e o tipo de clientela que procura esses cursos, muitas vezes a **sobra** dos vestibulares das áreas médicas e tecnológicas e estudantes que não dispõem de muito tempo para estudar.

No que se refere à relação professor-aluno, pode-se dizer que, em muitos casos, a postura do docente da área jurídica é um poço de narcisismo, egocentrismo e auto-suficiência. Essa situação gera uma relação autoritária e vertical - um verdadeiro monólogo - que logo é assimilada também pelo corpo

discente. E não é apenas em relação aos estudantes. A mesma postura é também assumida com referência aos seus colegas de magistério, principalmente os mais jovens. Nos cursos jurídicos é onde mais se encontra propagado o individualismo - fruto da (de)formação liberalóide. Na realidade parece ser esta uma postura tradicional dos diversos operadores jurídicos, não restrita apenas à instância educacional.

O ideal? Uma relação aberta, franca, honesta, necessariamente democrática e não populista, que permita a todos crescerem, professores e alunos, não apenas em conhecimento, mas como gente - uma coisa rara no mundo jurídico-acadêmico. Mas para essa questão a solução não é normativa (como também não o é para as demais). E preciso toda uma mudança de mentalidade que deve acompanhar as demais alterações que urgem ocorrer no universo do Direito. Felizmente parece que algumas delas já estão ocorrendo.

Hoje a docência se pratica, na maioria dos casos, segundo Warat, (1988b, 1990a) como um ato de alienação do aluno. Há demasiadas exigências e solenidades. Exercita-se, nessa perspectiva, uma espécie de didática angustiada - cheia de medos, carregada de defesas e atitudes maníacas, fortemente determinada por um vendaval de gestos narcisistas. Para ele o discurso docente é, em certa medida, sempre um discurso exaltado, dito desde o lugar de um deus mesquinho.

Segundo esse mesmo autor, na atualidade, as aulas de Direito não são, em geral, um lugar propício para que estudantes e professores busquem, junto com a informação, melhores condições de existência. Nos cursos jurídicos a vida é

atenuada e a eficiência técnica exaltada. O medo e a coerção substituem o prazer e os afetos. Afogam o impulso à autonomia para ajustar todos ao trinômio lei-saber-poder, onde desaparecem os desejos e se perde o impulso pela vida.

Entende Warat que a função do professor deve ser a de trabalhar com os alunos de tal modo que estes e ele possam produzir discursos de singularidade, criar anticorpos, atitudes de resistência frente à força alienante do discurso institucional. Entende ainda que o estado atual do ensino jurídico é uma forma de neurose comunicacional. E ela não pode ser eliminada se não se desfizer também a imaginação totalitária que organiza personalidades alienadas. Não é possível, no entanto, formar um imaginário democrático se a psicose narcisista dos professores continua. O poder sempre se relaciona com o saber. Isso determina, por parte dos docentes, uma patológica relação com este - a posse narcisista do saber - que leva à morte da criatividade.

No jogo de poder travado nos espaços das faculdades de Direito, segundo Warat, as retificações das posições defendidas resultam difíceis, porque nesses locais o poder que cada um adquire depende dele ocupar o lugar do **eu ideal do saber** - aquele que não se equivoca nem necessita aprender dos outros. O resultado disso é a existência de **donos da verdade**, o que faz com que os professores jovens, na maioria das vezes, fiquem presos aos estreitos limites do que lhes é permitido pensar, temerosos de serem excluídos. O conservadorismo se sustenta na defesa do narcisismo.

Entende esse autor que se não se modificar este estado de

coisas será muito difícil qualquer renovação, pois os momentos criativos continuarão a ser devorados por um sistema que manterá suas características mais autoritárias e dogmáticas. E isso não muda com a implantação de novas técnicas de ensino. Para Warat apenas se aprende cultivando a imaginação material e praticando um obstinado exercício de perda de respeito ao lugar sagrado em que as verdades são colocadas nas aulas universitárias. Sempre se aprende desaprendendo um culto. O que se deve buscar é mostrar aos alunos as possibilidades de um raciocínio que não reproduza exclusivamente um saber sonhado como uma cópia do mundo. É importante despertar nos estudantes uma imaginação que produza o novo. "O professor deve ser um transgressor total do saber acadêmico. Para que serve um professor, se não pode destruir o saber institucionalizado?" (1985:49)

Para Lyra Filho, na relação ensino-aprendizagem, "um professor verdadeiro não pode entregar-se à 'dogmática', atrelando o Direito à carroça do Estado autoritário e do Facção Multinacional do Imperialismo" e deve saber que "o estudante autêntico pode ser um bom amigo, mas nunca um escravo da 'sabedoria' cuspidas em discurso de pseudociência". Um professor verdadeiro deve ter consciência de que "ensinando, aprendemos". (1984b:9) Diz ele ainda:

"O professor autêntico limita-se a equacionar os problemas emergentes, oferecer informações atualizadas e discutir as propostas que lhe parecem cabíveis; mas não impõe o seu ponto de vista. Ao contrário, estimula o espírito crítico, ajudando cada um a descobrir seu próprio rumo." (1981a:3-4)

"A cultura, a experiência, a maturidade do professor de nada valem, se não podem sintonizar, nas ansiosas interrogações do aluno, a fonte dum saber

que vem das lutas sociais e se organiza para servir ao progresso." (1980:5)

Por tudo isso as salas de aula de um curso de Direito muitas vezes lembram mais um velório do que um lugar de formação de profissionais, que pela sua titulação, irão desempenhar papéis estratégicos na sociedade. E o pior é que alguns (ou muitos) ainda acreditam que o de cujus vai ressuscitar.

5. Os programas de ensino e manuais e o tripé ensino, pesquisa e extensão:

Não há muito o que se dizer sobre os programas de ensino adotados nos cursos jurídicos. E a razão é simples: não há muito o que falar sobre o inexistente. Neles a idéia do que seja um programa de ensino é quase nula. Estes são, regra geral, cópias mal feitas de índices de manuais e códigos de leis.

A idéia de um curso planejado: com começo, meio e fim; com objetivos claros; com uma abordagem interdisciplinar; com a utilização do direito comparado e outros instrumentos de análise; de um trabalho que ouse ir além do instituído, ou que pelo menos não negue as práticas jurídicas emergentes, é ainda um sonho.

Para completar esse quadro existem os manuais (preconceituosamente elaborados) que em geral não passam de cópias de cópias de cópias. Os amontoados de citações demonstram a erudição de seus autores e também a sua absoluta

falta de criatividade. Quanto mais esquemáticos e donos da verdade melhor. Não há lugar no ensino do Direito para o aprofundamento de temas e muito menos para a dúvida.

Lyra Filho critica veementemente o padrão dos compêndios pelos quais se estuda hoje nos cursos jurídicos. Para ele existe um Estado, existem leis e existe uma pseudociência que faz dessas leis o seu dogma, mandando ver o Direito apenas nas normas empacotadas pelos donos do poder. Estudá-lo hoje não é possível através do que consta das obras didáticas dos servidores do status quo:

"Aprender o que é Direito nas 'obras' da ideologia dominante só poderia, evidentemente, servir para um dos dois fins: ou beijar o chicote com que apanhamos ou vibrá-lo no lombo dos mais pobres, como nos mande qualquer ditadura." (1984b:14)

Essa situação ocorre em grande parte devido à inexistência da pesquisa e da extensão nos cursos jurídicos. Há a necessidade de tomar-se consciência da indissociabilidade desses elementos. Sem pesquisa não há novo conhecimento a transmitir. Sem extensão não há o cumprimento da função social do conhecimento produzido.

Não se pode pensar em novos manuais, atualizados, em programas dinâmicos e voltados para a realidade social dentro do atual nível de estagnação. A pesquisa, principalmente nas áreas dogmáticas, é praticamente inexistente. E a atividade de extensão se reduz ao estágio, regra geral mal orientado e existente apenas para cumprir os requisitos formais da legislação.

III - A REPRODUÇÃO DA (DE)FORMAÇÃO SIMBOLICA (QUESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS)

A questão didático-pedagógica, principalmente no que se refere à metodologia melhor aplicável ao ensino jurídico, ⁽¹⁾ tem sido, ao lado da questão curricular, a maior preocupação dos estudiosos do problema educacional na área do Direito.

1. A metodologia de ensino:

Segundo Alvaro Melo Filho a simples mudança curricular, se não acompanhada de uma alteração didático-pedagógica, não solucionará os graves problemas pelos quais passa o ensino jurídico. Estabelece então, nesse âmbito, a dicotomia aula monologada *versus* aula dialogada:

"A aula-conferência é a forma pedagógica fartamente utilizada no ensino do Direito, configurando-se como aquela que dá ênfase à atividade do professor e à passividade do aluno: o professor expõe e os alunos escutam, tomam nota e, eventualmente, perguntam ou indagam. É a 'aula monologada' característica maior do ensino jurídico da sociedade tradicional.

A aula dialogada caracterizada como integrante da sociedade tecnológica e do ensino

⁽¹⁾ Opções metodológica para o ensino jurídico, inclusive em áreas específicas, podem ser vistas nos trabalhos de Almeida Jr. (1972), Barreto FQ (1979), Bernardes (1971, 1979), Braga (1979), Chaves (1975), Leite (198-), Magalhães (1979), Melo FQ (1984, 1986), Montoro (1974, 1982), Pereira (1979b), Schneider (1979) e Valladão (1981).

jurídico-inovador consiste na 'simplificação extrema de todas as formalidades, a ampliação máxima da liberdade de ensinar e estudar', e em fazer 'com que os alunos desenvolvam o senso jurídico pelo exercício do raciocínio técnico na solução das controvérsias, em vez de memorizarem conceitos e teorias aprendidas em aulas expositivas'." (1984:106)

A crítica generalizada no que tange à questão da metodologia de ensino se dirige à aula-conferência, forma pela qual o monólogo se integra à rotina dos cursos jurídicos. Têm sido a aula dialogada e o seminário as formas preponderantemente apontadas como soluções para essa distorção que ocorre na maioria das salas de aula dos cursos jurídicos brasileiros. Já Aurélio Wander Bastos (1979) defende a flexibilidade metodológica no que se refere às técnicas de ensino.

Ao lado daqueles que vêem a substituição metodológica como fundamental, há os autores que procuram demonstrar que essa discussão é meramente cosmética, pois não vai às razões principais da crise.

Roberto Lyra Filho vê nela um debate sobre questiúnculas, inteiramente à margem dos aspectos culminantes e fundamentais. Diz ele: "Gasta-se fôlego, por exemplo, a acertar se convém uma aula-conferência ou uma aula-seminário." (1981a:10) O que deve haver é uma dosagem prudente de ambas. A preleção não é um mal em si e deve ser mantida por sua função ordenadora:

"Nada mais certo convenhamos: antes e depois do debate estudantil, a função orientadora, informativa e sistematizadora exige a preleção do mestre, que é o natural moderador da participação ativa do corpo discente." (1981a:10)

Para ele a oposição aula-conferência versus aula-seminário é um falso dilema. A aula-seminário pode, tanto quanto a

aula-conferência, reproduzir os dogmas estabelecidos, tornando-se também conservadora e tradicional.

José Eduardo Faria acredita que "toda reforma educacional implica, obrigatoriamente, modificações de mentalidade e comportamento". (1987:58) Para ele:

"... os novos objetivos e as eventuais reformas que porventura vierem a ser definidas (...) não podem ser limitadas a uma simples instância didática. De um lado porque, pela própria natureza, o ensino do Direito jamais deve ser reduzido a um mero elenco de disciplinas de natureza exclusivamente técnica e profissionalizante. De outro porque (...) é preciso ter em mente que todo ato pedagógico é um processo de violência simbólica em que se impõe um arbitrário cultural voltado à reprodução de uma determinada estrutura das relações sociais." (1987:49)

Além disso as propostas existentes, principalmente no que se refere às reformas curriculares e alterações na opção didático-pedagógica vigente, não vão ao fundo da questão. Tratam apenas das consequências e não das causas. São superficiais, pois o problema do ensino jurídico não se reduz a elas. Currículo e metodologia são meros instrumentos de uma estrutura de pensamento e de uma prática já estabelecidas. São consequências do senso comum teórico dos juristas. (2)

Na própria proposição da substituição da aula-conferência por outras formas didático-pedagógicas mais participativas, reside uma falsa questão. A aula dialogada, o seminário, ou qualquer outra forma de aula participada pode ser sempre tão autoritária e dogmática quanto a preleção. Se esquecem, na defesa dessas metodologias, pelo menos dois fatores básicos:

(2) O senso comum teórico dos juristas é o complexo e contraditório conjunto de juízos éticos, crenças, pontos de vista, saberes acumulados, enunciados científicos e justificações expresso mediante discursos produzidos pelos órgãos institucionais e autoridades jurídicas, cristalizado pelas práticas jurídicas (Warat, 1981b e 1982a).

(a) o aluno não tem, regra geral, conhecimento suficiente dos temas para conseguir superar a visão colocada pelo professor; e (b) este continua sendo o coordenador do processo - é ele quem dirige os debates e indica os textos (e mesmo que não o faça, o aluno, na maioria das situações, não sabe onde buscar outros subsídios além dos tradicionais) para os seminários. O controle do conteúdo continua com o mestre - ele preserva o lugar da fala ⁽³⁾ e conseqüentemente o da verdade. ⁽⁴⁾ Já em uma preleção, mesmo que os alunos não participem ativamente da aula, um professor crítico e consciente do seu papel pode fazer uma abordagem realmente dialética e interdisciplinar do tema em estudo, mostrando suas várias perspectivas e contradições e propiciando uma visão de totalidade do objeto em estudo.

Ao lado disso, no que se refere ao problema das metodologias (por alguns denominadas de técnicas), parece não haver, regra geral, grandes opções. As salas de aula nos cursos jurídicos possuem em média de 40 a 50 alunos. Em razão disso os seminários e trabalhos em grupo normalmente não dão bons resultados. Para a realização de seminários o número de alunos é elevado. Para trabalhos em grupo um professor é insuficiente, devido à necessidade de orientação que deve ser proporcionada. Nesse sentido a aula expositiva, desde que aberta e dialogada, permitindo uma ampla participação do corpo discente e a discussão aprofundada dos temas expostos talvez seja, ainda,

⁽³⁾ O lugar da fala é entendido como lugar da verdade, o lugar que sabe (Warat, 1983e).

⁽⁴⁾ É importante salientar que a "verdade" é uma impossibilidade no mundo do Direito, já que este é sempre uma construção. Consequentemente a "verdade" no ensino jurídico se coloca epistemologicamente como um problema de difícil solução (vide Melo FQ, 1981a).

dentro da atual conjuntura, a única opção possível.

— No entanto, em nível de técnica didático-pedagógica, a pluralidade é sempre bem vinda, devendo a escolha efetiva ser feita em função da situação concreta de sala de aula. Mas é ela apenas uma questão de forma e não de conteúdo, não residindo aí o ponto fulcral da crise. É uma discussão acessória. Não é apenas com a alteração metodológica na forma de transmitir o conhecimento que se vai solucionar os impasses do ensino jurídico.

2. O código comentado e o raciocínio jurídico:

Há, em contrapartida, um vício, que em geral acompanha as aulas expositivas nas disciplinas dogmáticas, e que deve ser extirpado: o **código comentado**. Através dessa **técnica** o professor restringe-se a ler os artigos do código (consolidação, lei, etc.) referentes ao conteúdo da disciplina que ministra e a explicar ao aluno o significado de seus textos. Apresenta a mesma as seguintes desvantagens (ou equívocos):

(a) O aluno aprende a lei vigente mas não seus pressupostos, a concepção de Direito e o significado das instituições e institutos jurídicos atinentes à disciplina, que são o que dá sentido ao texto legal.

(b) O estudante, regra geral, aprende apenas uma leitura da legislação, deixando de conhecer outras interpretações que lhe podem ser dadas. O Direito é dinâmico e possui pluralidade

significativa, devendo esse aspecto ser considerado na sua apreciação.

(c) O aluno não aprende a raciocinar, a interpretar a lei, pois recebe um paradigma dogmático pronto, o qual, em muitas situações de sala de aula, sequer pode ser questionado.

(d) O estudante corre o risco de, no momento em que houver a alteração ou substituição de uma lei, ver seu conhecimento tornado nulo. Quando muda o texto legal, ele não possui instrumentos teóricos de análise e interpretação que lhe possibilitem entender a nova legislação e passa a desconhecer o Direito ou então a ler o novo pelo velho, desfigurando o sentido que originalmente se buscou emprestar-lhe.

(e) O código comentado como metodologia nega a evolução do Direito sem a mudança do texto legal, pois pressupõe e ensina a identificação entre este e a lei, o que é um equívoco.

As observações aqui colocadas não significam que essa técnica deva ser totalmente abolida. É ela um instrumento didático-pedagógico utilizável na área jurídica. O que não se deve ou pode fazer é reduzir o ensino do Direito ao ensino das leis, tal como ocorre hoje. O código comentado é apenas um momento, não o principal, na formação de profissionais que possuam agilidade de adaptação à uma sociedade dinâmica e que necessariamente evolui, mesmo sem a mudança dos textos legais.

A utilização dos recursos fornecidos pela hermenêutica e pela semiologia, quando do ensino e da aprendizagem do Direito, vinculados à uma abordagem dialética e interdisciplinar do fenômeno jurídico, podem em muito contribuir para a superação dos atuais equívocos existentes.

Melo Filho critica esse ensino meramente exegético, que não desenvolve no estudante o saber pensar e que se apresenta mormente através da aula-conferência. Prega a necessidade da instituição de uma didática que transforme o aluno em parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, deslocando-o do lugar de mero expectador. Segundo ele:

"... todos os juristas que se preocupam com a Metodologia do Ensino Jurídico são unânimes em afirmar que o fundamental e básico é dar condições ao aluno de pensar juridicamente, vale dizer, a educação jurídica deve desenvolver nos discentes o raciocínio jurídico." (1984:9)

Bastos (1981) também critica a existência de um ensino codificado e formalizado que não ministra aos alunos os meios de elaborar raciocínios, no qual há o desprezo por ensinar o aluno a pensar.

Em termos concretos defende Melo Filho a necessidade de se gerar o **feedback** entre professor e aluno, com vistas a desenvolver o raciocínio jurídico. O treinamento deste deve ser o ponto focal da questão da metodologia educacional na área do Direito:

"Sem esta postura metodológico-didática as aulas monologadas ou dialogadas de Direito estarão condenadas à inocuidade e desviadas das suas finalidades educacionais, na medida em que se continuará a ensinar o que é conhecido (passado), ao invés de aguçar-se a criatividade e o raciocínio jurídico na busca do que não é conhecido (futuro)." (Melo Fº, 1984:113)

3. O praxismo:

Analisando a questão da teoria e da prática no ensino

jurídico Melo Filho considera falsa a visão que vê estas como coisas diversas e opostas. Só a conjugação de ambas pode criar no aluno o hábito de ver o Direito nas suas relações com a vida social. No seu entender elas devem andar juntas:

"O bom-senso dita, assim, a necessidade de compatibilizar, metodológica e didaticamente, teoria e prática jurídicas, posto que o melhor e mais eficiente método de ensino jurídico ainda afigura-se o eclético, aquele em que estejam dosadas, em equilibradas porções, concomitantes, teoria e prática." (1984:129)

Segundo João Baptista Villela "é da maior importância que no processo de ensino-aprendizagem as informações teóricas se completem com o exercício prático". (1974:44) Há, no entanto, uma febre por saber fazer, uma obsessão praxista, sem a preocupação com o por que fazer de determinada forma. Para ele isso pode ser consequência do descuido que houve com o lado prático do ensino jurídico, em toda a sua história.

Salienta ainda que "a preocupação com assimilar os hábitos e rotinas vigentes, a ênfase no saber fazer, aliada à indiferença para com o por que se está fazendo, constituem efetivamente grave distorção do ensino jurídico". Teoria e prática não são compartimentos estanques. São domínios conexos de interação e interalimentação. "O treinamento prático tem que se fazer com eminente envolvimento do intelecto. Tem que ser consciente, responsável e crítico", (1974:45,44) sob pena de se transformar numa atividade repetitiva, inconsciente e irresponsável.

Nessa postura de crítica ao praxismo instalado nos cursos de Direito brasileiros, é importante salientar a colocação de Luiz Fernando Coelho:

"Penso que a educação jurídica deve ser totalmente revista. Ao invés de cursos de treinamento profissional, para formar operários qualificados do Direito, que não sabem o que fazem, devem as Escolas de Direito formar juristas que saibam, conscientemente, que seu trabalho é de construção de uma sociedade, pelo menos melhor do que a que aí está." (1983:43)

Também Tércio Sampaio Ferraz Jr. coloca a necessidade de mudar-se a atual estrutura do ensino jurídico, no sentido ora analisado. Aponta ele o problema do saber especializado, prático, como seu primeiro e mais importante ponto crítico, pois este é colocado como:

"... um tecnicismo neutro, uma arte de saber fazer sem se preocupar em saber por quê. Enfim, um comportamento que, voltado para o julgamento, acaba por se reduzir à mera instrumentalização burocrática de uma decisão. Nestes termos a formação do bacharel é entendida como uma acumulação progressiva de informações, limitando-se o aprendizado a uma reprodução de teorias que parecem desvinculadas da prática (embora não o sejam), ao lado de esquemas prontos de especialidade duvidosa, que vão repercutir na imagem atual do profissional como um técnico a serviço de técnicos." (1979:70)

Outro autor que critica o praxismo é João Alberto Leivas Job. Salienta ele que no Brasil se tem uma visão irreal do que seja profissionalização. Pensa-se aqui que profissionalizante signifique prático e que prático signifique antiintelectual. Esqueceu-se que:

"... uma profissão é um sistema de idéias em prática, isto é, antes de tudo, uma dinâmica teórica de conceitos com o objetivo da ação." (1984:56)

"Hoje, sob a justificativa da profissionalização, tanto o pólo emissor como o receptor da relação didática buscam transmitir e receber dados informativos sem preocupação com uma compreensão intelectual. (...)

O estudo do Direito que pretender valorizar aspectos práticos, desligados da criatividade abstrativa, acarretará uma corrupção do estudo jurídico, obrigando o estudante a permanecer num estágio de repetição de práxis e de esquemas

solucionados." (1984:58-9)

Este processo produzirá profissionais sem uma visão de totalidade do fenômeno jurídico e da realidade concreta onde este se insere. Produzirá, conseqüentemente, atores sociais alienados, meros reprodutores do *status quo*, sem possibilidades de empreenderem uma atividade criadora.

A crítica ao praxismo não deve, no entanto, ser confundida com a dispensabilidade de uma boa formação técnica. A carência desta é tão grave quanto a falta de uma sólida base teórica. Este é um elemento que grande parte dos críticos do ensino jurídico tem esquecido.

A superação da crise não depende apenas da construção de uma nova teoria do Direito. Depende também de uma nova prática profissional. O engajamento orgânico com as reivindicações da sociedade, com a busca da democracia não pode se esgotar em nível acadêmico. Além disso uma verdadeira *práxis* não é possível apenas através da posse de conceitos novos ou renovados. Ela pressupõe também uma outra forma de agir e a utilização dos novos instrumentos que a modernidade e a tecnologia oferecem.

Nesse sentido o ensino jurídico também tem muitos erros a confessar. Continua ele ensinando (quando ensina) a velha prática profissional do advogado liberal. Os estudantes deixam a universidade sem conhecerem as possibilidades do desenvolvimento de trabalhos integrados, de divisão racional das atividades, de redes de informação, etc.

Também saem dos bancos escolares sem uma preparação para

exercerem a profissão nas novas atividades e situações que o momento histórico exige. A crise do sistema judiciário tem levado a uma crescente tendência de acordos extrajudiciais, para os quais os bacharéis em Direito não são preparados. Por esse motivos são muitas vezes substituídos nessas negociações por outros profissionais, como os administradores, por exemplo.

Além disso há também a questão da advocacia preventiva, principalmente através das assessorias jurídicas. Estas são um dos campos de trabalho em maior crescimento. No entanto os cursos de Direito desconhecem totalmente essa realidade, não preparando, em nenhum momento, a sua clientela para essa possibilidade de exercício da atividade profissional. A advocacia preventiva exige um trabalho permanente de pesquisa e atualização. E a pesquisa não é um elemento valorizado dentro da instância educacional. Pelo contrário, quase sempre é marginalizada.

A constituição de escritórios coletivos, com divisão de trabalho e utilização dos modernos instrumentos oferecidos pela tecnologia e pela informática ^(*) é uma idéia intocada, regra geral, nos bancos escolares. Quando se fala em sala de aula em utilizar o computador, a idéia representada é geralmente apenas a de uma máquina de escrever melhorada. Por falta de conhecimento não se vê a utilidade principal desse equipamento, como banco de dados. Um equipamento com boa memória pode acumular a legislação nacional básica e as decisões mais

(*) A UFSC possuía a disciplina "Informática Jurídica" como disciplina optativa no seu currículo de graduação, no entanto a mesma foi extinta, sendo mantida apenas em nível de pós-graduação. Sobre a aplicação da informática na advocacia e demais atividades jurídicas ver dos trabalhos de Alexandre Rodrigues Atheniense (1989), Roberto Aguiar (1991).

atualizadas e importantes dos principais tribunais, além de elementos de doutrina, fazendo as pesquisas necessárias em poucos minutos (ou segundos); trabalho que efetuado pelo homem levaria horas ou dias. A sua ligação em rede pode propiciar a vários escritórios e profissionais se beneficiarem de um mesmo equipamento, com custo bastante reduzido.

A utilização de redes de computadores ligados por modên, bem como a utilização de fax permite a prática de uma advocacia rápida e integrada em todo o território nacional, principalmente em ações de interesse social e coletivo. Dessa forma petições modelo, pareceres e cópias de sentenças e acórdãos podem ser distribuídos pelo país em reduzido espaço de tempo. (6)

Também a magistratura e o ministério público podem utilizar-se largamente de todas as vantagens trazidas pela informatização. No entanto a maioria dos advogados, juizes, promotores e demais operadores jurídicos continuam utilizando-se desses instrumentos no máximo para redigir textos ou organizar seus escritórios. Nessas situações o computador não passa de uma máquina de escrever com memória, agenda e arquivo de clientes.

O ensino jurídico, ao reproduzir certas crenças como a do profissional liberal autosuficiente, tem auxiliado na formação desse tipo de personagem alienado e distanciado da sua época. Este é um elemento simbólico que constitui a figura do bacharel

(6) Essa utilização vem sendo proposta e defendida já há bastante tempo por Roberto Aguiar em seus textos (1991) e conferências.

egresso dos nossos cursos. No entanto não é apenas este o motivo da situação vigente.

Há um outro elemento integrante fundamental: a (de)formação prática, via estágio. Esta regra geral é desenvolvido através da assistência jurídica gratuita em escritórios modelo(?), voltados basicamente ao atendimento da população carente em conflitos de interesse interindividuais (principalmente direito civil, especialmente família). Não tem o estágio dos cursos jurídicos a preocupação com a formação técnica atualizada dos novos profissionais. Mesmo aqueles cursos nos quais as reformas curriculares e pedagógicas trouxeram avanços no tratamento teórico do Direito, regra geral esqueceram-se totalmente desse elemento. Dessa forma os alunos até podem receber uma base teórica adequada aos novos tempos, mas não aprendem a operacionalizá-la. Ao chegarem na última parte do curso ao momento da preparação técnico-profissional, assimilam uma prática tradicional. Quando ingressarem na profissão será esta última que irá preponderar.

4. A situação dos corpos docente e discente:

Joaquim Falcão, a partir das pesquisas que desenvolveu, algumas em conjunto com Tereza Miralles, traça o seguinte perfil do corpo docente na área jurídica:

"Para ser professor de Direito não se exige formação jurídica ou didática especial. Basta ter o diploma de bacharel nessa disciplina, o que, acoplado ao fato do ensino ser retórico, generalista, humanista e pouco profissionalizante, e as faculdades

trabalharem com uma demanda estudantil pouco exigente, todo bacharel é potencialmente professor de Direito. Resulta não apenas no ensino de má qualidade, por todos condenado, como no aviltamento do salário profissional." (1984a:141-2)

"O maior benefício tirado do magistério não parece ser o ganho monetário direto (o salário), mas o ganho monetário indireto obtido mediante a influência do título acadêmico no exercício da outra profissão." (1984a:50)

"... o magistério representa para o professor, ao lado de outros motivos, principalmente um status que colabora no sucesso de sua atividade principal. (...)

Na verdade, o modo pelo qual o professor se integra no ensino tem as seguintes características: leciona em geral uma só disciplina, não realiza trabalhos de pesquisa, não orienta individualmente os alunos, não é portador de uma habilitação didática específica, não participa da vida comunitária da faculdade, exerce uma outra atividade que é a principal, e a remuneração que percebe como professor é inexpressiva para a composição de sua renda mensal." (Miralles & Falcão, 1980:277)

Entende Falcão que as outras atividades desenvolvidas pelo docente - como advogado, juiz, promotor, etc. - são semelhantes, mas não idênticas à do professor. Esta é mais abrangente, pois exige, além do conhecimento da técnica profissional, também uma visão sistemática do Direito. Como, regra geral, ele não a possui nem dispõe de tempo para a pesquisa, através da qual poderia adquiri-la, a solução que encontra consiste em meramente reproduzir a visão que lhe foi ensinada no tempo de estudante, acrescida da sua experiência profissional - transforma-se num reproduzidor da cultura jurídica tradicional - sem condições de oferecer alternativas ao sistema vigente.

Também Ferraz Jr. (1979:70-1) destaca o despreparo do corpo docente, visto que a única exigência que lhe é feita é a de possuir o diploma de bacharel em Direito. A carreira de

professor ainda não constitui uma finalidade auto-suficiente - é marginal - sendo, regra geral, ou um título gerador de prestígio ou um emprego extra.

Como se vê, uma questão fundamental com relação à docência no ensino jurídico é a que diz respeito à sua preparação e qualificação. Parece exagero implantar-se em um país pobre como o Brasil o monopólio do exercício do magistério por mestres e doutores (embora esse possa ser o objetivo). Mas é necessário que se exija dos candidatos à docência um mínimo de preparo para o exercício dessa atividade. Isso inclui, pelo menos, uma preparação didático-pedagógica adequada (a atividade docente é diferente das de advogado, juiz ou promotor) e um domínio razoável (especialização) do conteúdo da disciplina que vai ser ministrada.

A melhor qualificação docente é, portanto, uma questão importante. Mas se tem de ter também com relação a ela pelo menos um cuidado: o que se entende por um bom professor, qualificado? Se a qualificação docente se restringir a uma sólida formação dogmática - unidisciplinar e legalista - esta apenas servirá para reforçar o *status quo*. O mestre que domina totalmente o conteúdo técnico de sua disciplina pode ser um bom professor, mas nunca será um educador. (7) Será o dono da verdade e não cumprirá a sua função, que é a de dar ao aluno apenas os instrumentos - as categorias - necessários para que este se autodesenvolva, não se restringindo a ser *macaco de auditório*. A qualificação docente é importante, mas apenas no

(7) A diferença entre "professor" e "educador" pode ser vista na obra "Conversas com quem gosta de ensinar", de Rubem Alves (1984b).

momento em que se voltar à formação de educadores conscientes do seu papel acadêmico e social.

Também importante no que se refere à essa questão são os concursos públicos de provas e títulos, imprescindíveis para o acesso ao magistério jurídico, prestados perante bancas examinadoras qualificadas e compostas, pelo menos parcialmente, por profissionais que não pertençam à instituição de ensino para a qual está o mesmo sendo realizado.

Ao lado disso é necessário que se tenha como obrigatório que pelo menos uma parcela considerável do corpo docente de todas as instituições de ensino na área jurídica tenha dedicação exclusiva às atividades acadêmicas. A produção de novos conhecimentos na área do Direito não ocorrerá sem esses pré-requisitos: qualificação e disponibilidade para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Ada Pellegrini Grinover concorda com a necessidade de maior dedicação dos professores, mas não vê como avanço a exclusividade da atividade docente:

"... os professores devem dedicar ao ensino do Direito tempo maior, para que se faça a integração professor-aluno. Mas o regime de turno integral não parece aconselhável, porque o professor de Direito não pode prescindir do constante contato com a realidade social e jurídica." (1977:231)

Esta parece, pelo menos em parte, uma posição equivocada. Há que diferenciar-se os professores em atividade nos cursos jurídicos. Aqueles que trabalham nas disciplinas de estágio ou mesmo nas de processo necessitam possuir uma formação mais prática. Mas estas compreendem apenas uma pequena parte do currículo. As disciplinas básicas e as de direito material não

exigem, para serem ministradas, um professor com experiência advocatícia. Pelo contrário, um bom pesquisador poderá ser bem mais valioso. Já o contato com a realidade social independe da atividade prática exercida. É uma opção política.

A implantação de um sistema de avaliação do corpo docente, no qual este seja analisado pelo conjunto de suas atividades (ensino, pesquisa e extensão) e que possua, obrigatoriamente, a participação do corpo discente, é outro ponto que merece destaque. A aprovação nessa avaliação deve ser colocada como pré-requisito para a ascensão profissional. Para que isso seja viável é necessária a completa democratização das Instituições de Ensino Superior, com a adoção de eleições livres e diretas - incluindo alunos e professores - para todos os cargos administrativos.

Com relação ao corpo discente, a imagem descrita por Miralles e Falcão (1980) é a seguinte: a maioria dos estudantes deseja apenas obter o título de bacharel e não a formação técnico-profissional e trabalha além de estudar, não dispondo de tempo para atividades extraclasse, como a pesquisa. Procuram os cursos de Direito porque entendem que estes lhes oferecem a oportunidade de exercer outras funções que não apenas as tradicionalmente jurídicas: buscam muitas vezes o mercado de trabalho parajurídico ou, a ascensão profissional, principalmente os funcionários públicos.

Pesquisa desenvolvida sobre este tema, em São Paulo e Rio de Janeiro, levou à seguinte conclusão:

"O motivo principal que leva o aluno a escolher a faculdade de Direito é o fato do Direito 'permitir o desempenho de outras atividades simultâneas'. Inexiste escolha fundamentada numa opção consciente e definida em favor da profissão jurídica. (...) ... as faculdades representam a alternativa da formação cultural geral de nível superior.

O modo pelo qual se integra no ensino se caracteriza pelo seguinte: frequenta a faculdade somente para assistir às aulas, não utiliza a biblioteca, não desenvolve pesquisas, não participa da vida comunitária da faculdade, e exerce um trabalho fora da faculdade." (1980:276)

Deste contexto resulta um tipo de aluno que tem como fonte preponderante de seu conhecimento sobre o Direito o professor: o seu contato com a cultura jurídica se dá quase que exclusivamente através da sala de aula. Com isso se restringe a reproduzir o conhecimento recebido e acumulado, sem produzir uma análise crítica do mesmo. Para Miralles e Falcão:

"... o estímulo crítico e criador somente passa a existir quando o aluno sai do ensino jurídico e se integra no sistema profissional. O ensino tradicional perpetua-se justamente pelo fato de que a crítica somente ocorre fora dele, embora se refira a ele." (1980:276-7)

Ferraz Jr. (1979:71) reforça essas colocações. Para ele a situação do corpo discente é de que este, na sua grande maioria, é obrigado a trabalhar para estudar, não tendo, por conseguinte, tempo para dedicar-se ao curso. Nesta situação ele não preciona a instituição, visando uma melhor qualidade de ensino, mas pelo contrário, se acomoda ao *status quo*.

Para Grinover, se quisermos melhorar o nível do ensino jurídico, não só dos professores, mas também dos estudantes, "tempo maior deve ser exigido (...), assim como ocorre em outras faculdades, para uma participação mais intensa nas atividades curriculares e a completa formação universitária".

(1977:231)

Como consequência dessa realidade o que parece ocorrer é um certo acordo tácito entre alunos e professores, em que um não exige muito do outro. O aluno não cobra do professor em sala de aula, e este, em troca, não cobra do aluno nas provas e exames. Esta, inclusive, é a crítica que José Arthur Gianotti (1985) faz a todo o sistema educacional brasileiro, sob o nome de **populismo universitário**. Alguns preferem denominá-lo de **pacto de mediocridade**.

Villela chama de diletantismo essa tradição de facilidade que se criou a respeito dos cursos de Direito. Salienta ele que dentro dessa crença generalizada:

"... o pior é o pouco tempo que alunos e mestre voltam às tarefas acadêmicas, o caráter altamente secundário destas (...), a incrível facilidade de aprovação, que se reflete, em termos desastrosos, no baixo nível cultural dos egressos." (1974:46)

A isto se deve em parte a proliferação desenfreada dos cursos jurídicos por todo o país, a má preparação do quadro docente - há a visão de que qualquer um que porte o diploma de Bacharel em Direito está habilitado a lecionar - e o tipo de clientela que procura esses cursos, muitas vezes a **sobra** dos vestibulares das áreas médicas e tecnológicas e estudantes que não dispõem de muito tempo para estudar.

No que se refere à relação professor-aluno, pode-se dizer que, em muitos casos, a postura do docente da área jurídica é um poço de narcisismo, egocentrismo e auto-suficiência. Essa situação gera uma relação autoritária e vertical - um verdadeiro monólogo - que logo é assimilada também pelo corpo

discente. E não é apenas em relação aos estudantes. A mesma postura é também assumida com referência aos seus colegas de magistério, principalmente os mais jovens. Nos cursos jurídicos é onde mais se encontra propagado o individualismo - fruto da (de)formação liberalóide. Na realidade parece ser esta uma postura tradicional dos diversos operadores jurídicos, não restrita apenas à instância educacional.

O ideal? Uma relação aberta, franca, honesta, necessariamente democrática e não populista, que permita a todos crescerem, professores e alunos, não apenas em conhecimento, mas como gente - uma coisa rara no mundo jurídico-acadêmico. Mas para essa questão a solução não é normativa (como também não o é para as demais). E preciso toda uma mudança de mentalidade que deve acompanhar as demais alterações que urgem ocorrer no universo do Direito. Felizmente parece que algumas delas já estão ocorrendo.

Hoje a docência se pratica, na maioria dos casos, segundo Warat, (1988b, 1990a) como um ato de alienação do aluno. Há demasiadas exigências e solenidades. Exercita-se, nessa perspectiva, uma espécie de didática angustiada - cheia de medos, carregada de defesas e atitudes maníacas, fortemente determinada por um vendaval de gestos narcisistas. Para ele o discurso docente é, em certa medida, sempre um discurso exaltado, dito desde o lugar de um deus mesquinho.

Segundo esse mesmo autor, na atualidade, as aulas de Direito não são, em geral, um lugar propício para que estudantes e professores busquem, junto com a informação, melhores condições de existência. Nos cursos jurídicos a vida é

atenuada e a eficiência técnica exaltada. O medo e a coerção substituem o prazer e os afetos. Afogam o impulso à autonomia para ajustar todos ao trinômio lei-saber-poder, onde desaparecem os desejos e se perde o impulso pela vida.

Entende Warat que a função do professor deve ser a de trabalhar com os alunos de tal modo que estes e ele possam produzir discursos de singularidade, criar anticorpos, atitudes de resistência frente à força alienante do discurso institucional. Entende ainda que o estado atual do ensino jurídico é uma forma de neurose comunicacional. E ela não pode ser eliminada se não se desfizer também a imaginação totalitária que organiza personalidades alienadas. Não é possível, no entanto, formar um imaginário democrático se a psicose narcisista dos professores continua. O poder sempre se relaciona com o saber. Isso determina, por parte dos docentes, uma patológica relação com este - a posse narcisista do saber - que leva à morte da criatividade.

No jogo de poder travado nos espaços das faculdades de Direito, segundo Warat, as retificações das posições defendidas resultam difíceis, porque nesses locais o poder que cada um adquire depende dele ocupar o lugar do **eu ideal do saber** - aquele que não se equivoca nem necessita aprender dos outros. O resultado disso é a existência de **donos da verdade**, o que faz com que os professores jovens, na maioria das vezes, fiquem presos aos estreitos limites do que lhes é permitido pensar, temerosos de serem excluídos. O conservadorismo se sustenta na defesa do narcisismo.

Entende esse autor que se não se modificar este estado de

coisas será muito difícil qualquer renovação, pois os momentos criativos continuarão a ser devorados por um sistema que manterá suas características mais autoritárias e dogmáticas. E isso não muda com a implantação de novas técnicas de ensino. Para Warat apenas se aprende cultivando a imaginação material e praticando um obstinado exercício de perda de respeito ao lugar sagrado em que as verdades são colocadas nas aulas universitárias. Sempre se aprende desaprendendo um culto. O que se deve buscar é mostrar aos alunos as possibilidades de um raciocínio que não reproduza exclusivamente um saber sonhado como uma cópia do mundo. E importante despertar nos estudantes uma imaginação que produza o novo. "O professor deve ser um transgressor total do saber acadêmico. Para que serve um professor, se não pode destruir o saber institucionalizado?" (1985:49)

Para Lyra Filho, na relação ensino-aprendizagem, "um professor verdadeiro não pode entregar-se à 'dogmática', atrelando o Direito à carroça do Estado autoritário e do Fação Multinacional do Imperialismo" e deve saber que "o estudante autêntico pode ser um bom amigo, mas nunca um escravo da 'sabedoria' cuspidá em discurso de pseudociência". Um professor verdadeiro deve ter consciência de que "ensinando, aprendemos". (1984b:9) Diz ele ainda:

"O professor autêntico limita-se a equacionar os problemas emergentes, oferecer informações atualizadas e discutir as propostas que lhe parecem cabíveis; mas não impõe o seu ponto de vista. Ao contrário, estimula o espírito crítico, ajudando cada um a descobrir seu próprio rumo." (1981a:3-4)

"A cultura, a experiência, a maturidade do professor de nada valem, se não podem sintonizar, nas ansiosas interrogações do aluno, a fonte dum saber

que vem das lutas sociais e se organiza para servir ao progresso." (1980:5)

Por tudo isso as salas de aula de um curso de Direito muitas vezes lembram mais um velório do que um lugar de formação de profissionais, que pela sua titulação, irão desempenhar papéis estratégicos na sociedade. E o pior é que alguns (ou muitos) ainda acreditam que o de cujus vai ressuscitar.

5. Os programas de ensino e manuais e o tripé ensino, pesquisa e extensão:

Não há muito o que se dizer sobre os programas de ensino adotados nos cursos jurídicos. E a razão é simples: não há muito o que falar sobre o inexistente. Neles a idéia do que seja um programa de ensino é quase nula. Estes são, regra geral, cópias mal feitas de índices de manuais e códigos de leis.

A idéia de um curso planejado: com começo, meio e fim; com objetivos claros; com uma abordagem interdisciplinar; com a utilização do direito comparado e outros instrumentos de análise; de um trabalho que ouse ir além do instituído, ou que pelo menos não negue as práticas jurídicas emergentes, é ainda um sonho.

Para completar esse quadro existem os manuais (preconceituosamente elaborados) que em geral não passam de cópias de cópias de cópias. Os amontoados de citações demonstram a erudição de seus autores e também a sua absoluta

falta de criatividade. Quanto mais esquemáticos e donos da verdade melhor. Não há lugar no ensino do Direito para o aprofundamento de temas e muito menos para a dúvida.

Lyra Filho critica veementemente o padrão dos compêndios pelos quais se estuda hoje nos cursos jurídicos. Para ele existe um Estado, existem leis e existe uma pseudociência que faz dessas leis o seu dogma, mandando ver o Direito apenas nas normas empacotadas pelos donos do poder. Estudá-lo hoje não é possível através do que consta das obras didáticas dos servidores do **status quo**:

"Aprender o que é Direito nas 'obras' da ideologia dominante só poderia, evidentemente, servir para um dos dois fins: ou beijar o chicote com que apanhamos ou vibrá-lo no lombo dos mais pobres, como nos mande qualquer ditadura." (1984b:14)

Essa situação ocorre em grande parte devido à inexistência da pesquisa e da extensão nos cursos jurídicos. Há a necessidade de tomar-se consciência da indissociabilidade desses elementos. Sem pesquisa não há novo conhecimento a transmitir. Sem extensão não há o cumprimento da função social do conhecimento produzido.

Não se pode pensar em novos manuais, atualizados, em programas dinâmicos e voltados para a realidade social dentro do atual nível de estagnação. A pesquisa, principalmente nas áreas dogmáticas, é praticamente inexistente. E a atividade de extensão se reduz ao estágio, regra geral mal orientado e existente apenas para cumprir os requisitos formais da legislação.

1. A crise do modelo econômico capitalista:

A sociedade brasileira encontra-se perante um quadro assustador de miséria absoluta. Exemplo disso é o fato de que em 1990 os 1% mais ricos da população possuíam 14,6% da renda nacional, enquanto os 50% mais pobres recebiam apenas 11,2% dessa mesma renda. Essa grave questão pode ser visualizada de uma forma clara no seguinte quadro:

Quadro 1 (2)

CONCENTRAÇÃO DA RENDA (distribuição do rendimento mensal das pessoas de 10 anos ou mais no rendimento total)

Fonte: IBGE/PNAD

Categorias	1981	1985	1989	1990
Dos 10% mais pobres	0,9	0,9	0,6	0,8
Dos 20% mais pobres	2,7	2,8	2,0	2,4
Dos 50% mais pobres	13,4	13,1	10,4	11,2
Dos 10% mais ricos	46,6	47,7	53,2	49,7
Dos 5% mais ricos	33,4	34,2	39,4	35,8
De 1% mais ricos	13,0	14,3	17,3	14,6

Segundo levantamentos internacionais o Brasil é um dos primeiros colocados no ranking da disparidade de renda. (Santos

(2) Quadro elaborado a partir de dados publicados pela Folha de São Paulo, em artigos intitulados "Aumenta a concentração de renda no país" (22 nov. 1991) e "As dez faixas de renda" (8 abr. 1988).

Jr. et al, 1988:14) Este outro quadro auxilia na compreensão dessa realidade:

Quadro 2 (3)

DISTRIBUIÇÃO DA RENDA
(distribuição das pessoas ocupadas por classes de rendimento mensal de todos os trabalhadores, em %)
Fonte: IBGE/PNAD de 1990

Categorias	1990
Até 1 sal. mínimo	24,2
Mais de 1 à 2 sal. mínimos	20,3
Mais de 2 a 5 sal. mínimos	26,6
Mais de 5 a 10 sal. mínimos	11,4
Mais de 10 a 20 sal. mínimos	5,4
Mais de 20 sal. mínimos	3,0
Sem rendimento	8,4
?	0,7

Também é de se salientar que, segundo o DIEESE, em abril de 1992 o piso nacional de salários já representava apenas 25,6% do salário mínimo de 1940, ano de sua criação. Essa desvalorização do seu poder de compra ocorreu principalmente no período pós-64, em contraste com um considerável crescimento do PIB per capita ocorrido nesse mesmo espaço de tempo. (Santos

(3) Quadro elaborado a partir de dados publicados pela Folha de São Paulo, em artigo intitulado "Aumenta a concentração de renda no país" (22 nov. 1991).

Jr. et al, 1988:41) Os quadros que vem a seguir, sobre a evolução do salário mínimo no Brasil, elucidam essa questão e demonstram o aviltamento da renda da classe trabalhadora:

Quadro 3 (4)

EVOLUÇÃO DO SALARIO MINIMO (parâmetro julho de 1940 = 100%) Fonte: DIEESE

ANO:	1940	1950	1960	1970	1980	1990
% :	98,8	39,8	100,3	68,9	61,8	25,6

Quadro 4 (5)

EVOLUÇÃO DO RENDIMENTO MEDIO MENSAL (pessoas de dez anos ou mais - valores em mil Cr\$ inflacionados pelo INPC com base em setembro de 1990) Fonte: IBGE/PNAD

ANO:	1981	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Cr\$:	14,5	12,8	12,8	15,2	21,5	16,6	16,4	19,5	15,9

Com relação ao número de analfabetos no Brasil, segundo o IBGE, em 1990, chegavam eles a 17,8% da população total do

(4) Quadro elaborado a partir dos dados publicados pela Revista Isto E, em sua seção de Política e Economia (6 maio 1992).

país. E o que demonstra o seguinte quadro:

Quadro 5 (5).

NUMEROS DO ANALFABETISMO
(pessoas com 10 anos ou mais, em %)
Fonte: IBGE/PNAD de 1990

Região	na população urbana	na população rural	na população total
Norte	11,3	(*)	(?)
Nordeste	24,4	52,0	35,8
Sudeste	8,3	22,8	10,2
Sul	8,2	15,0	10,4
Centro-Oeste	11,4	27,7	15,6
Brasil	12,1	34,9	17,8

(*) A Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) não inclui a área rural da região Norte.

A esses dados sobre o analfabetismo e a perda de poder aquisitivo por parte do trabalhador brasileiro devem ser agregados outros que dizem respeito ao direito de ter uma vida digna e saudável. Há no Brasil 70 milhões de pessoas vitimadas por verminose e 5 milhões sofrendo de mal de chagas. (6) Em 1984, segundo a FAO e a CNBB, 86 milhões de pessoas -

(5) Quadros elaborados a partir de dados publicados pela Folha de São Paulo, em artigo intitulado "Aumenta a concentração de renda no país" (22 nov. 1991).

(6) Dados publicados em artigo de José Eduardo Faria, intitulado "Mitos e delitos: os direitos humanos no Brasil" (1988:22).

aproximadamente 3/4 da população brasileira - ingeriam diariamente bem menos que as 2.240 calorias prescritas como dieta mínima pela Organização Mundial da Saúde. De acordo com a UNICEF 1.000 crianças entre 0 e 1 ano de idade morrem por dia no Brasil. E os dados da Federação Internacional de Direitos Humanos informam que na América Latina existem 40 milhões de crianças vivendo nas ruas, das quais 75% são brasileiras. Também há 7 milhões de crianças fora das escolas. ⁽⁷⁾

Com relação à questão agrária é importante destacar que no Brasil apenas 20 proprietários controlam 20.291.412,4 ha de terras (uma área quatro vezes maior do que o Estado do Rio de Janeiro) e que menos de 1% da população controla 60% das terras do país. Ao lado disso há pelo menos 10 milhões de famílias de lavradores que continuam sem áreas próprias para delas tirar seu sustento e construir seu abrigo. ⁽⁷⁾ Saliente-se ainda que, segundo o IBGE, em 1990 tínhamos 26,6% da população brasileira sem abastecimento de água, 35,5% sem coleta de lixo e 12,2% sem energia elétrica. ⁽⁸⁾

Para sobreviver diante dessa realidade avassaladora, a ordem capitalista mundial faz algumas concessões, adaptando-se ao novo contexto social, buscando, no entanto, formas para não perder o controle ideológico, político e econômico sobre a sociedade. Conforme Celso D. de Albuquerque Mello, "é necessário que alguns direitos sejam defendidos para que o

⁽⁷⁾ Dados publicados em artigo de Belisário dos Santos Jr., Márcia Jaime e Marco Antônio Rodrigues Barbosa, intitulado "Os direitos humanos: a luta pela democracia" (1988:15-6 e 47-8).

⁽⁸⁾ Dados publicados pela Folha de São Paulo, em artigo intitulado "Aumenta a concentração de renda no país" (22 nov. 1991).

capitalismo se realize plenamente". (1984:155)

E dentro dessa estratégia que os direitos sociais, econômicos e culturais são incluídos como normas programáticas nos textos jurídicos. No entanto, a efetivação da maioria deles tem sido apenas formal. A realidade social brasileira - como comprovam os dados anteriormente apresentados - demonstra sua eficácia legitimadora e ineficácia prática. (9)

Nas últimas décadas a expansão do capital (nacional e transnacional) tem levado também à expansão das necessidades do mundo desenvolvido ao terceiro mundo. Há conjuntamente a expansão da dominação econômica e cultural. Impõem-se aos estados em desenvolvimento e subdesenvolvidos padrões de consumo desvinculados de seus contextos existenciais. Isso auxilia no aprofundamento da crise atual da ordem capitalista adotada por aquelas países.

2. A crise de legitimação do capitalismo:

A atual crise econômica do capitalismo (10) exige a definição de um sentido comum para as práticas políticas:

(9) Sobre a questão do discurso dos direitos humanos e das normas programáticas como forma retórica de legitimação e manutenção do capitalismo vide o artigo intitulado "O discurso dos direitos humanos como veículo da dominação exercida pelos países centrais", de Horácio Wanderlei Rodrigues (1989). Nesse texto também podem ser encontrados uma série de outros dados estatísticos sobre a realidade brasileira, principalmente na década de 80.

(10) Reconhece-se que a crise do capitalismo apresenta peculiaridades regionais, levando-se em consideração as diferentes situações dos países desenvolvidos e dos periféricos (em desenvolvimento e subdesenvolvidos). No entanto ela é mundial, só podendo ser compreendida e analisada na sua totalidade e devir - dialeticamente. Em função disso prefere-se neste trabalho não entrar no seu detalhamento ou setorização.

"... o que está em jogo não é apenas um outro 'impasse', mas sim as próprias metas da sociedade. A solução não reside num ou noutro programa económico. O que falta solucionar é a hegemonia político-cultural (direção política que se concretizará através duma reforma económica)." (Lechner, 1979:24)

Numa situação em que estão em crise as próprias metas sociais e em que falta definir a direção política a ser tomada, os direitos sociais são recuperados como justificativa da construção do capital sobre o conjunto da sociedade, tendo em vista constituírem uma representação legítima das aspirações da comunidade. Ao apresentá-los como um dos objetivos da política económica o capitalismo busca responder à crise de legitimidade (política). O objetivo é o de restituir a coesão social através da integração do sistema capitalista por intermédio de um objetivo comum.

Uma das questões centrais está na direção política a ser tomada. Isso é perceptível na situação contemporânea dos países latino-americanos. As práticas dos regimes autoritários e totalitários de governo, em nome da denominada segurança nacional e do bem comum das populações, parece não poderem mais ser sustentadas. Sem elas as elites tem de estruturar novas formas de dominação, mais sofisticadas.

A estratégia dos regimes militares serviu num determinado momento da história em que o desenvolvimento económico legitimava o sistema político e encobria a dominação capitalista. Mas a ineficácia desenvolvimentista e o fim do perigo comunista colocaram abaixo essa estrutura. Agora a crise económica soma-se a crise política.

Nesse contexto o jurídico, como instância ordenadora da

sociedade, se encontra no centro de uma crise de legitimação - como a define Habermas (1980) - pela qual passa o capitalismo. E ela o resultado da mutação ocorrida no Estado e na sociedade civil no capitalismo tardio e nas relações entre ambos.

No interior dessa crise a função atribuída ao Direito é dupla: (a) deve oferecer uma legitimidade pelo procedimento. ⁽¹¹⁾ Esta se efetua através do discurso da legalidade que mostra o formalismo procedimental como definidor da legitimidade das decisões; e (b) deve representar e legitimar um consenso sobre os objetivos sociais.

Exemplo do primeiro caso é o processo judicial. Nele, através da efetivação das formalidades legais, tem-se a legitimação de um ato pelo simples cumprimento de um determinado ritual. O fato de todas as partes envolvidas possuírem os mesmos direitos formais omite que, efetivamente, essa igualdade processual não existe em razão das diferenças sociais, econômicas, culturais e políticas que podem ser encontradas entre os interessados. Ou seja, todos são livres e iguais para buscarem a realização da justiça. Mas de fato alguns são mais iguais do que outros. A legitimação pelo procedimento busca omitir essa realidade, entre outras.

Outro exemplo encontra-se no procedimento democrático. Este se caracteriza pela instauração do estado de Direito, no qual pela institucionalização dos direitos civis, políticos e sociais, há uma transferência da solução dos conflitos sociais para o sistema político. As liberdades e garantias individuais,

⁽¹¹⁾ Sobre a questão da "legitimação pelo procedimento" ver Niklas Luhmann (1980).

somadas às eleições diretas e periódicas, com a participação das mais diversas correntes ideológicas, legitima o poder estabelecido (e conseqüentemente o sistema econômico a ele subjacente). Os conflitos de classe passam a ser vistos como questões políticas (e não sócio-econômicos) que podem ser resolvidos através da democracia. E dentro dessa não há por que falar em revolução, visto que ela apresenta os mecanismos de procedimento pelos quais pode-se atingir a solução dos problemas. Os grupos que buscam demonstrar o processo de alienação provocado pelo sistema são acusados de subversivos e antidemocráticos.

Com relação à segunda função atribuída ao Direito, no interior da crise de legitimação do capitalismo, têm-se como exemplos os direitos humanos e as normas programáticas. Ambos representam um parâmetro geral de aspirações sociais, dentro do qual podem os indivíduos colocar lícitamente suas reivindicações particulares. E a vinculação da realização desses direitos e normas a um determinado regime político, sistema econômico ou estrutura legal acaba por legitimar a estes através daqueles, sem que haja uma relação necessária entre os mesmos.

Contemporaneamente esse parâmetro geral tem incluído os direitos civis, políticos e sociais, mas com uma diferença palpável de grau. Os direitos e garantias individuais e direitos políticos se têm feito acompanhar de mecanismos jurídicos que permitem, com certa eficácia, reivindicá-los perante o Estado. (12) Já os direitos coletivos - sociais,

econômicos e culturais - têm aparecido, no estado de direito democrático-liberal, como meras normas programáticas - às quais não tem acompanhado nenhum remédio legal que possibilite de forma eficaz a cobrança jurídica de sua materialização. (13)

De certa forma pode-se dizer que o Direito aparece como um dos instrumentos que dentro dessa sociedade plural, complexa e em crise são utilizados pelo Estado para omitir e encobrir as diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais existentes. Ou seja, ele é uma das formas de controle usadas para legitimar, através de normas positivas e procedimentos formais, embasados retoricamente na igualdade e na liberdade, a existência de uma sociedade real desigual e autoritária, bem como para, através das normas programáticas e dos direitos humanos, gerar a expectativa da construção de uma sociedade justa e democrática.

Essa tentativa de utilização da instância jurídica como um dos mecanismos de solução da crise apenas a amplia, reforçando a crise do próprio Direito. Isso ocorre devido à sua insuficiência como instrumento capaz de solucioná-la, somado ao fato de que a sua desvinculação em relação à realidade social e às suas práticas gera como consequência uma crise de legitimação do próprio Direito.

O ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo é o

(12) Exemplos clássicos disso são o Habeas Corpus e o Mandado de Segurança.

(13) A Constituição Federal de 1988 criou o Mandado de Injunção buscando suprir em parte esta lacuna. No entanto o STF tem feito dele letra morta. Há também a Ação Civil Pública, utilizável pelo Ministério Público, e o Mandado de Segurança Coletivo, utilizável pelos Partidos Políticos e Organizações Sindicais. Mas estes últimos institutos não podem ser acionados diretamente pela população, dependendo portanto da vontade (política) das instituições que tem a legitimidade processual para agir.

ensino desse direito em crise. Com isso é necessário salientar que seus problemas tem a ver com a crise geral pela qual passa o país e o mundo. De certa forma pode-se afirmar que eles somente serão integralmente compreendidos enquanto instância desta.

Vive-se dentro de um paradigma de sociedade que possui algumas características observáveis: o liberalismo como ideologia e o capitalismo intervencionista como prática econômica, ambos embasados em uma visão conservadora do mundo. Em outras palavras, uma sociedade baseada e estruturada, em nível simbólico, dentro de um determinado racionalismo - o liberal-legal. Com a crise de legitimação desse paradigma o sistema e seus subsistemas - entre os quais o jurídico e o educacional - estão se desestruturando.

Na fase de construção da modernidade, na qual se encontra ainda pelo menos o terceiro mundo, problematizada no contexto dessa crise de legitimação, o ensino jurídico vigente funciona como uma forma de reprodução da dominação, pois está ligado a um Direito e a uma visão de mundo que ajudam a mantê-la.

E necessário levar-se em conta que não basta ao ser humano o atributo da liberdade. Há um imperativo maior: a própria condição de usufruir dessa liberdade - a posse de condição sócio-econômica capaz de admiti-lo como pessoa humana. O discurso internacional emitido pelos países capitalistas desenvolvidos e reproduzido internamente pelos grupos dominantes dos países periféricos cala essa premissa fundamental. Omite que:

"... a correção de injustiças, a eliminação das

desigualdades, a libertação dos discriminados e a legitimação de um poder voltado aos oprimidos exigem muito mais do que o simples reconhecimento constitucional de (...) direitos pelos novos legisladores e do que o reconhecimento moral das liberdades de resistência e organização de interesses sociais contraditórios e antagônicos aos economicamente dominantes." (Faria, 1988a:26-7)

Na realidade, o Direito deve incluir reivindicações sociais, econômicas e culturais que ultrapassam os limites lógico-normativos das reformas institucionais e constitucionais. Nelas incluem-se os direitos coletivos e sociais, que devem ser munidos de mecanismos eficazes de concretização.

Se se quiser caminhar no sentido de uma superação do estado de injustiça absoluta reinante nos países subdesenvolvidos, é necessário que se entenda o funcionamento da estratégia de dominação efetuada pelo capitalismo. E preciso demonstrar como o discurso oficial - incluindo o educacional - busca encobrir a realidade. Esse trabalho, de diferentes formas, tem sido efetuado pelos mais diversos movimentos críticos contemporâneos, na área do Direito. É imprescindível, no entanto, que essa crítica se instale nos cursos jurídicos, formadores do imaginário dos juristas.

A constatação da expansão do capital (nacional e transnacional) e do empobrecimento crescente das populações dos países subdesenvolvidos, apenas confirma que o discurso da **dogmática jurídica** faz parte da estratégia de dominação do capital sobre o trabalho, sendo um dos elementos ideológicos de construção da legitimação necessária à permanência e ao não-questionamento dessa situação.

3. A semiótica da manipulação:

E evidente que o Direito, como qualquer outro conjunto de princípios orientadores da sociedade, não é absoluto. Isso traz à questão seguinte: como obter um consenso social que resista ao conflito de interesses? Ou seja, como funciona a instância jurídica enquanto discurso de legitimação?

Esse consenso é obtido através da forma abstrata, idealista, descontextualizada, a-histórica, mítica e estereotipada como ele é apresentado. Colocado dessa forma ele é retirado de sua materialidade cotidiana, servindo como paradigma de interpretação desta, mas não constituindo parte integrante da mesma.

Tanto o jusnaturalismo como o positivismo desembocam na criação de um universalismo a-histórico. Este, para Michel Miaille é:

"... o efeito pelo qual, tornando-se as 'idéias' explicação de tudo, elas se destacam pouco a pouco do contexto geográfico e histórico no qual foram efetivamente produzidas e constituem um conjunto de noções universalmente válidas (universalismo), sem intervenção de uma história verdadeira (não-história)." (1979:48)

O Direito como conjunto de regras que os homens devem respeitar serve assim como um ideal que permite a existência de todo o sistema político-econômico vigente.

O discurso jurídico se apresenta em muitos momentos estruturado a partir de estereótipos. Estes são expressões ou palavras que em nível da significação de base apresentam um

democrático-liberal busca obter, de forma explícita, a adesão a elas por parte do homem concreto. Isso ocorrendo ele adere também, de forma implícita e acrítica, ao modo de produção capitalista. Está cumprida a função do discurso estereotipado.

A retórica jurídica é também mítica. Para José Eduardo Faria:

"... os mitos são um processo de compreensão do mundo de caráter peculiar e simplificador, refletindo uma representação de fatos e personagens exagerados pela imaginação e provocando, assim, o aparecimento de idéias falsas e irreais - quando não utópicas. (...) Do ponto de vista político, os mitos têm uma função eminentemente socializadora: seu papel é o de pacificar as consciências e neutralizar sua reflexividade mediante o esvaziamento e a cristalização do real, levando os homens a aceitarem passiva e conformadamente uma situação que lhes foi imposta socialmente.

Graças aos mitos, torna-se possível a conciliação aparente das contradições sociais, na medida em que estas são projetadas numa dimensão harmoniosa de essências puras, relações necessárias e esquemas ideais, aos quais se deve forçosamente aderir. No espaço público da palavra e da ação, essa função socializadora dos mitos aparece sob a forma de conceitos vagos e indeterminados, todos exercendo um forte impacto no imaginário dos cidadãos comuns. Assim considerados, os mitos constituem-se numa técnica de controle social necessária à consolidação de um determinado padrão de dominação, revestindo-o de uma auréola inquestionável." (1988a:22)

Um dos grandes mitos contemporâneos é o de que o Direito está assegurado quando se manifesta através de um texto escrito. O estado de direito aparece como o seu garantidor e fiador da ordem democrática. Essa pseudo-relação entre legalidade e democracia liberal omite o fato de que ambos garantem o sistema econômico capitalista, que na prática impede a efetivação de uma justiça social efetiva. Encobre que é o estado de direito burguês que concomitantemente garante os

direitos do capital e do trabalho. Não esclarece que é também ele que regulamenta os instrumentos que permitem o seu próprio controle.

Na prática o Direito é pervertido no momento que é objeto de aplicação pelo Estado. Retoricamente apresentado como instrumento de proteção dos cidadãos livres contra o arbítrio dos governantes, ele é esvaziado no instante em que é o próprio Estado que o institui, regulamenta e aplica.

Dessa forma, o discurso jurídico é um discurso mítico porque faz crer, de maneira acrítica e irreal, que a sua simples positividade tem valor de garantia efetiva dentro do estado democrático.

Além de mítico ele é também **místico**. A crença de que a positividade do Direito é a sua garantia sem o questionamento de quem o legaliza se parece muito com a idéia bíblica de que Deus veio a Moisés e lhe entregou os dez mandamentos. Como Moisés recebeu as tábuas da lei das mãos do Criador, não cabe questioná-las. No caso contemporâneo, em um estado democrático em que os legisladores são eleitos, não se pode questionar as normas editadas pelo Estado. Ele fala em nome do **povo** — passa a ser apenas o revelador da sua vontade. Essa ligação retórica entre a vontade popular, o Estado e a positividade do Direito torna a legislação estatal um dogma inquestionável, místico.

Dentro desse quadro o discurso jurídico apresenta um **função tópica**. Segundo Warat:

"... os tópicos são diretrizes retóricas,

- lugares-comuns, revelados pela experiência e aptos a resolver questões vinculadas a círculos problemáticos concretos. Os tópicos operam como fio condutor de natureza retórica para toda a sequência de argumentos que determinam o efeito de verossimilhança da conclusão. Os argumentos que o raciocínio fundado em tópicos apresenta podem ser contraditórios, opostos, mas se são compatíveis com os tópicos, a contradição se desvanece na enunciação e não se manifesta no raciocínio. Assim, os tópicos compatibilizam as oposições e contradições. A referência aos tópicos, como denominador comum do raciocínio demonstrativo, permite que argumentos ambíguos ou contraditórios concorram para a sustentação da conclusão." (Warat et al, 1984:96)

No caso específico do Direito, o discurso não depende apenas das normas jurídicas. Ao contrário do que creem os juristas, os textos legais são apenas um suporte formal das significações políticas. Eles atingem o seu sentido histórico a partir de um jogo complexo de enunciações em que os tópicos geram um efeito discursivo que propicia uma ilusória derivação legal.

Constata-se que os tópicos são estereótipos, mitos, mistificações, nos quais se buscam pontos de convergência e derivação de uma pluralidade de premissas. Operam, dessa forma, como ponto de referência de todas as provas utilizadas para legitimar tais premissas.

Os institutos jurídicos, na sua grande maioria, cumprem uma função tópica. ⁽¹⁴⁾ Muitos deles têm sido meras ficções usadas para fundar uma concepção precisa de ordem sócio-econômica e político-administrativa: o estado de direito

(14) Isso pode ser visto no que se refere à utilização da prova nos processos judiciais. É o que demonstra com muita propriedade Nilo Bairros de Brua em "Requisitos retóricos da sentença penal" (1980). Rosa Maria Cardoso da Cunha, em "O caráter retórico do princípio da legalidade", (1979) demonstra como este funciona como tópico que retoricamente justifica todo o discurso da dogmática penal.

burguês, no qual prevalece a idéia de legitimidade legal-racional.

Exemplo disso é a crença equivocada gerada pelo discurso democrático-liberal de que o Estado se autolimita e garante direitos através de sua simples posituação. Na prática, em muitas situações concretas, o texto legal positivado transforma-se apenas em um discurso formal através do qual ele, teoricamente, impõe-se limites, ao mesmo tempo que assume o compromisso de efetivar os direitos enumerados. Na prática esse jogo retórico serve como forma de sua própria legitimação e do sistema político-econômico dominante. Ele omite a natureza de classe do próprio Estado e o fato de que este, na realidade, restringe o Direito e não a sua ação.

Outro exemplo é o desvio de atenção do econômico e do político, transferindo-a para o Direito. Em muitos momentos o discurso jurídico mostra os problemas sociais como questões de ordem legal, negando, em grande parte, a sua base político-econômica. E o que ocorre contemporaneamente com a situação da criminalidade e a proposição da pena de morte. O discurso jurídico associado à idéia de estado de direito democrático permite a busca da resposta para a crise via Direito, encobrindo a necessidade de soluções econômico-sociais.

Pode-se voltar aqui a insistir na idéia de que, dessa forma, o discurso jurídico vigente serve como instrumento ideológico de legitimação da dominação capitalista. Isso é possível porque:

"... subjacente à enumeração dos direitos (...) constitucionalmente assegurados, encontra-se uma concepção de contrato social firmado por indivíduos livres e situados num mesmo estágio econômico, motivo pelo qual a legislação ordinária, ao regular aqueles princípios programáticos institucionalizados pela Carta Magna, termina por pervertê-los ao favorecer tanto a propriedade quanto os proprietários." (Faria, 1988a:26)

Com relação às relações internacionais o processo é semelhante. Subjacente a estas e à enumeração de **direitos** pelas organizações internacionais, encontra-se uma concepção de contrato social firmado por estados livre e soberanos, encobrindo que na prática as relações se dão por imposição cultural e dominação econômica dos mais fortes sobre os mais fracos, sendo o capital transnacional o grande vencedor.

Exemplo que também pode ser dado é o de que esse discurso, através da diferenciação que estabelece entre direitos individuais, políticos e sociais, permite uma marcante e predominante diferença de grau na garantia dos primeiros em detrimento dos últimos. Dentro dessa estratégia os direitos e garantias políticos e individuais - de origem burguesa - são supridos de mecanismos jurídicos que permitem a sua concretização, enquanto os direitos sociais, econômicos e culturais surgem nos textos constitucionais como meras normas programáticas. ⁽¹⁵⁾

Segundo Paulo Lopo Saraiva:

⁽¹⁵⁾ A atual Constituição Federal do Brasil traz uma série de direitos sociais, principalmente na área trabalhista. No entanto sabe-se que concretamente muitos deles não são efetivados em razão da falta de estabilidade no emprego, da situação do mercado de trabalho e de uma série de outros motivos. Ao lado disso as suas normas que prevêem o salário mínimo, a educação pública e gratuita e a reforma agrária, apenas para enumerar alguns exemplos, continuam textos vazios, mera folha de papel como bem coloca Ferdinand Lassalle (1985). Por falta de vontade política ou ausência de regulamentação continuam sem eficácia.

"... não é difícil constatar que a expressão constitucional dos direitos sociais torna-se precária e ineficaz, à vista de sua simples enunciação.

A eficácia normativa, como se sabe, é resultado de obediência e aplicação da norma.

No plano jurídico, a eficácia se operacionaliza pela produção de efeitos, pela concretização da regulação do comportamento humano, criando, pois, direitos e deveres.

As normas programáticas desqualificam essa assertiva. De fato, elas contêm uma eficácia tão limitada que quase não produzem efeito algum.

Elas, na verdade, testificam, no mais das vezes, a impossibilidade de o Estado capitalista atender, de pronto, aos inúmeros reclamos populares." (1983:68)

A criação da figura das normas programáticas dentro da teoria constitucional contemporânea é um dos artifícios que permite ao Estado impor-se legalmente obrigações e deveres sem que os tenha de efetivar. As teorias criadas sobre os graus de aplicabilidade e eficácia da norma constitucional conseguem justificar a sua omissão, sem questionar a natureza do sistema econômico subjacente.

Ou seja, o que fica claro, é que no discurso jurídico do liberalismo há uma prevalência da defesa dos direitos civis e políticos sobre os direitos econômicos, sociais e culturais. Uma prevalência que fica evidente também quando da criação - ou não - de instrumentos que permitam a sua implementação. O que se omite é que essa valorização da liberdade e do individualismo é excessivamente formal e só interessa a uma minoria proprietária, economicamente forte, que, em nome dessa liberdade e desse individualismo, explora a grande maioria dos que possuem apenas a força de trabalho para sobreviver.

A caracterização de determinados direitos como inerentes ao ser humano e da democracia liberal como único instrumento que permite realizá-los inviabiliza pensar alternativas

políticas como formas humanistas e democráticas de organização social. A partir disso as propostas socialistas (ou o perigo comunista) são apresentadas como necessariamente autoritárias ou totalitárias, além de estarem desvinculadas da realidade da natureza humana. (16)

O modo de produção socialista é politizado gerando-se assim sua deslegitimação. Em contrapartida o capitalismo é despolitizado e mostrado como a ordem natural da sociedade, pressuposto da implementação dos direitos individuais, o que auxilia a sua aceitação.

Pode-se, de certa forma, resumir o exposto com relação ao modo como funciona o Direito como instrumento de legitimação, colocando que este, como discurso a-histórico, estereotipado e mítico, cria os tópicos a partir dos quais vai se estruturar o discurso político dominante. Este é eminentemente retórico, mas devido aos tópicos que lhe servem de premissas de convergência e derivação consegue gerar um espaço de consenso que permite a dominação capitalista. O acordo é possível porque dentro dessa estratégia os direitos sociais e econômicos acabam se convertendo em valores vazios, sujeitos a interpretação de acordo com os interesses de classe - e a ideologia dominante funciona como gramática interpretativa, impedindo que o seu sentido extrapole os limites permitidos pelo capital.

(16) A queda do muro de Berlim e o fim da União Soviética tem servido de motivo para que alguns pseudo-liberais de plantão apregoem o fim do socialismo. Não percebem eles que o que está ocorrendo é o declínio dos regimes autoritários e totalitários, sejam de direita ou de esquerda - a democracia é um valor universal. Isso não significa, no entanto, o fim das ideologias e das idéias libertárias e comprometidas com a justiça social que historicamente são colocadas pelo pensamento socialista.

4. O ensino jurídico é e sempre foi fonte da política:

É importante salientar que a vinculação política do Direito e do seu ensino no Brasil são realidades históricas e não apenas contemporâneas. A Independência do Brasil em 1822 trouxe consigo uma série de problemas a serem resolvidos pela elite dirigente. Era necessário integrar e consolidar um território, um povo e um governo, torná-los um estado soberano.

Obtida a independência política, necessitava-se obtê-la também em nível cultural, como forma de consolidar o processo de emancipação. A questão da educação era fundamental para alcançar esse objetivo, tanto que a partir de 1823 suscitou diversas discussões no Parlamento sobre qual a prioridade a ser atendida. As teses centrais de tais debates fundaram-se em três opções: alfabetização, liceus ou cursos jurídicos, sendo esta última a vencedora. A sua criação se deu em 11 de agosto de 1827, com sede nas cidades de São Paulo e Olinda.

Segundo Joaquim Falcão, "a criação dos cursos jurídicos confunde-se com a formação do Estado Nacional", sendo sua criação uma opção política, pois "para a elite dirigente, os cursos jurídicos tinham importante papel a desempenhar na estrutura político-administrativa e ideológica do Estado brasileiro que tentavam cunhar". (1984a:15,16) Para Faria:

"No contexto político, social e econômico em que se insere a criação dos cursos jurídicos no Brasil, as faculdades de Direito têm duas funções básicas a desempenhar. A primeira delas se situa a nível cultural-ideológico: as faculdades atuam como as principais instituições responsáveis pela sistematização da ideologia política jurídica, o liberalismo, cuja finalidade é promover a integração ideológica do Estado moderno projetado pelas elites

dominantes. A segunda função se relaciona com a operacionalização desta ideologia, que se revela na formação dos quadros para a gestão do Estado Nacional." (Faria, 1984a:159-60)

Uma leitura crítica das História do Brasil e do surgimento das academias de Direito em 1827, evidenciará de plano o ensino jurídico na época como integrante do sistema ideológico, político e burocrático do Estado em formação.

Ao lado da função política a que serviam, tinham elas uma outra finalidade básica: propiciar aos grandes senhores latifundiários do Império a oportunidade de fornecerem aos seus filhos o ensino superior, sem que para tal estes tivessem que se deslocar para o além-mar. Permitia, dessa forma, o controle do Estado pela elite econômica do país. Os bacharéis eram oriundos da elite nacional econômica. E eram eles as pessoas preparadas para assumirem os cargos superiores da burocracia do Estado Nacional.

A pesquisa efetuada por Falcão sobre a área de estudos de Senadores e Ministros do Império confirma os "Cursos Jurídicos como fornecedores da primeira elite político-burocrática do país. As faculdades como formadoras de profissionais liberais, a história decidiu a posteriori". (1984a:29).

Já se fazia presente nesse período uma das contradições presentes até hoje no discurso jurídico: em nível político-ideológico constituem-se os cursos de Direito e seus egressos em guardiães dos mais puros ideais liberais; por outro lado, em nível administrativo-profissional, transformam-se em formadores de burocratas e alienados defensores do direito estatal, representantes da ordem e da segurança públicas.

Resumindo o exposto até aqui, pode-se dizer que:

"A criação dos cursos jurídicos confunde-se com a criação do Estado Nacional. Por um lado atende a um impositivo maior acima dos eventuais interesses das camadas sociais que compõem a sociedade estratificada, herdada do período colonial: o de recriar, reaparelhar jurídico-política e burocraticamente o novo Estado soberano. Por outro, atende a uma demanda específica da elite dirigente, que por este mesmo processo pretende e inicia o controle, apropriação da estrutura jurídica e burocrática do Estado.

Os cursos jurídicos explicitam e operacionalizam o projeto de Estado Nacional de nossa elite, do qual sublinhamos duas características: a de que a independência cultural é extensão da independência política, e a do controle por brasileiros do processo decisório como condição desta independência." (Falcão, 1984a:31)

Dentro dessa realidade uma questão que não pode deixar de ser dita é que, na realidade, as academias de Direito eram basicamente o instrumento de comunicação das elites econômicas, que viam nelas o local ideal para a formação de seus filhos. Se as escolas militares havia, em muitos casos, o acesso de membros da classe média, o mesmo não ocorria no ensino jurídico, onde a totalidade (ou quase totalidade) dos que ali ingressavam eram oriundos das classes abastadas.

Foram as escolas de Direito, desde a sua fundação, o lugar de formação das elites políticas e administrativas brasileiras. Não de formação necessariamente no sentido de dar condições teóricas e práticas para o exercício das funções públicas, mas muito mais, no sentido de, através delas, conseguirem os filhos dos membros da elite nacional o título de bacharel que, somado ao status social já possuído, os fazia ascender, quase automaticamente, a essas posições dominantes. Essa realidade muda um pouco a partir da República Velha, quando a classe

média começa a ter acesso a elas.

No entanto, segundo Alberto Venâncio Filho:

"Ao iniciar-se o segundo século de funcionamento dos cursos jurídicos no Brasil e ao findar a terceira década do século XX, que marcava o final de uma etapa da vida nacional, o ensino jurídico no Brasil pouco diferia daquele de cem anos atrás. Apenas um fato principal, não pressentido por todos, marcava realmente uma mudança completamente de enfoque, em virtude da diferenciação que a sociedade brasileira começava a apresentar, com o aparecimento de novas classes sociais e, sobretudo, de uma classe média dinâmica em ascensão, e que procurava, no ensino superior, não apenas qualificação profissional para as novas oportunidades de mercado de trabalho, mas um instrumento de ascensão social. Por isso mesmo, o prestígio de novas profissões que começavam a ganhar maior destaque, sobretudo aquelas ligadas às carreiras tecnológicas, que iriam tanto se acentuar a partir de 1930, dariam ao Curso de Direito uma descaracterização absoluta pela sua própria indefinição de princípios." (1979:29)

Um dos maiores problemas dos cursos jurídicos, apresentado historicamente, é o fato de não acompanharem eles a mudança da estrutura social, permanecendo com o mesmo estilo de ensino que foi implantado quando de sua instalação. Isso lhes outorga pouca eficiência e validade. Na verdade o ensino neles ministrado tem sido marcado por sua desvinculação perene da realidade social.

Tem apresentado também, de forma contínua, alguns funções marcadamente políticas: (a) de sistematização e divulgação (reprodução) da ideologia de sustentação do estado nacional; e (b) de formação dos quadros para a burocracia e tecnocracia estatais. Os matizes destas funções mudaram com o decorrer do tempo, mas sempre se fizeram presentes.

Como se pode ver, historicamente o problema da educação jurídica tem sido também um problema político-ideológico.

Contemporaneamente não é diferente. Faria vê a crise do Direito e do seu ensino diretamente vinculada à crise política. Diz ele:

"Não entendemos a crise do Direito dissociada da crise política". (1984a:155)

"O que vemos hoje não é uma crise do ensino jurídico propriamente dito, mas uma visão conservadora das autoridades, de um lado tentando evitar que as Escolas de Direito diminuam sua preocupação com as questões dogmáticas, enfatizando as questões exegéticas e, de outro, pressionando para que as mesmas escolas passem a ser dominadas pelos intelectuais tradicionais, alinhados ao sistema." (1979:116-7)

Consequentemente a crise do ensino jurídico é também uma crise política. A visão positivista ortodoxa existente no Brasil é fruto da necessidade que tem o sistema de fundamentar seus mecanismos de poder através do Direito. Com ela substituem a legitimidade pela legalidade. Isto "faz da crise do ensino não uma questão pedagógica, mas um problema do próprio Direito, cuja crise (...) nada mais é do que uma crise do próprio sistema político". (Faria, 1979:117)

"Afinal, é pela educação jurídica que a vida social consegue ordenar-se segundo uma hierarquia de valores, em que a posição suprema compete àqueles que, nos centros decisórios, dão à vida humana um mínimo de sentido e finalidade. E por meio dela que se imprimem no comportamento social os hábitos e os elementos coativos que orientam as atividades de todos para as aspirações comuns." (Faria, 1984a:155)

Entende Faria que a educação jurídica se caracteriza no Brasil, historicamente, por não oferecer ao estudante possibilidades de desenvolver uma visão crítica da legislação e do Estado. "O ensino está voltado à perpetuação de uma visão lógica e harmônica do Direito, com a finalidade específica de homogeneizar, ideologicamente, a classe, com base nos

interesses estatais." (1984a:161)

O ensino do Direito depende de uma cultura jurídica. A base de atuação profissional dos seus egressos é fundamentalmente a matriz simbólica por ele fornecida. Dependendo do tipo de cultura (re)produzida, tem-se profissionais conscientes e críticos ou passivos e reprodutores do status quo. "Ensinar, portanto, não é apenas transmitir informação, mas, ao mesmo tempo, dar seu cometimento, isto é: fixar seu sentido." (Faria, 1979:110) Pode-se, então, ter práticas educativas libertadoras ou domesticadoras:

"No caso brasileiro, de forma geral, o sistema educacional se prende a uma mentalidade domesticadora do ensino, da qual as Faculdades de Direito são exemplos típicos: o bacharel é **moldado** intelectual e ideologicamente por uma prática educativa que o conduz a uma percepção ingênua da realidade social, a qual, para ele, é um fato dado, algo que é e que está sendo. (...)

A Universidade, de forma geral, e as Faculdades de Direito, num âmbito mais restrito, atuam como grandes agências, não só formadoras de atores conservadores, mas, também, como seletoras dos quadros dirigentes da sociedade." (Faria, 1984a:163)

Frente a este contexto, fica evidente a impossibilidade de separar a questão educacional da questão política. E ingenuidade encarar a crise do ensino jurídico como meramente pedagógica. A educação é estruturada de acordo com os interesses dos detentores do poder. E isto gera um descompasso entre ela e a realidade social. Diz Faria:

"... se há uma inadequação do ensino em relação ao ritmo do progresso social, isto se deve, em parte, ao liberalismo que vem permeando a cultura jurídica brasileira, limitando a expansão e a modernização dos sistemas legais. Em outras palavras, a ênfase tanto à obediência devida à autoridade da lei, quanto à utilização das regras jurídicas como fundamento da vida civil, provocou um distanciamento inevitável entre as estruturas sociais e as estruturas

normativas, de onde decorrem as constantes crise do ensino jurídico e a formação de uma cultura marginal." (1984a:164)

O ensino jurídico, ao formar atores sociais com uma mentalidade ortodoxa e conservadora, afastou seus egressos dos centros decisórios e provocou um colapso em sua própria estrutura. Isso tem contribuído para uma descrença progressiva no Direito como forma de solucionar os problemas políticos, econômicos e sociais. E a evidência da sua defasagem com a vida concreta.

"As Faculdades de Direito se esquecem das mudanças sociais, comportam-se como sistemas fechados tanto em relação a outras faculdades quanto em relação à sociedade.

O ensino dogmático é ainda a pedra fundamental da educação jurídica, entendida como atividade que pretende estudar o direito positivo vigente sem construir sobre o mesmo qualquer juízo de valor, a partir de uma aceitação acrítica que tenta explicar a coerência do ordenamento. Parte, assim, do pressuposto de descrever a ordem legal sem interferências ideológicas, marginalizando suas incoerências e compromissos políticos." (Faria, 1984a:166-7)

Estuda-se a lei apenas sob o seu aspecto formal, sem a preocupação com o seu conteúdo. Isto distancia os valores professados nas universidades dos reais valores sociais. Como diz Cláudio Souto, os concluintes dos cursos de Direito "são socializados como 'guardiães do Direito e da ordem'. (...) São cavalheiros formados para o poder decisório formal ..." (1986:210) Isso, segundo Faria, não é fruto de ingenuidade. Pelo contrário, esse tipo de ensino "cumpre, quase sempre, numa função política direta, uma tentativa de produzir conhecimentos ideologicamente neutros e desvinculados de toda preocupação sociológica, antropológica, econômica ou política. (...) Esta

pseudo-imparcialidade do ordenamento funciona como pretexto para a socialização de um conjunto de valores aceitos pelo Estado." (1984a:168)

No atual estágio do desenvolvimento do país, a educação deveria ter outras preocupações que não a reprodução de uma ideologia que mantém os interesses da elite dominante. Deveria ter como sua função social a superação do atraso nacional, através do domínio do saber, nos vários campos, e do desenvolvimento de uma visão crítica da realidade, propiciando à sociedade mecanismos próprios para o seu desenvolvimento autônomo.

Para Faria o que se verifica é o seguinte:

"... as Faculdades de Direito optam por uma postura acadêmica tradicional, fechada em si mesma, dedicada à erudição gratuita e desinteressada pela realidade nacional, em lugar de um compromisso com a nação e seus problemas. Neste sentido, nossas Faculdades são deturpadas em sua função social, especializando-se na formação de burocratas, na preparação de manipuladores da tecnologia e de doutrinadores das novas gerações no conformismo e na acomodação, em relação à realidade social." (1984a:172)

Os advogados tornaram-se meros burocratas a serviço do regime vigente e, dessa forma, contribuem para o estabelecimento de uma legalidade meramente formal do poder - reduziram o Direito a mero instrumento deste. E a consequência de um ensino voltado predominantemente para uma concepção legalista e que se opõe às preocupações de legitimidade.

A dogmática jurídica, através de sua visão lógico-formal, reduz o estudo do Direito à análise do direito positivo. Dá ênfase aos "temas de validade e legalidade, em detrimento dos de eficácia e legitimidade". (Faria, 1984a:177) Não há um

panorama interdisciplinar. Existe, dessa forma, um compromisso da cultura jurídica dominante - reproduzida em nível do ensino - com a manutenção da atual estrutura social.

Para Faria, os problemas curriculares, programáticos, metodológico-didáticos, a ausência de uma visão interdisciplinar das matérias estudadas, o baixo nível cultural dos estudantes e o excesso de alunos por classe, entre outros apresentados normalmente pelos analistas do ensino do Direito, são apenas sintomas palpáveis da crise da universidade em geral e da cultura jurídica em particular, vinculadas, estas, a uma crise - de ordem política - da própria sociedade brasileira. E enquanto a cultura jurídica continuar sendo manipulada pelos juristas tradicionais, a instância educacional não conseguirá transformar-se num fator importante para que o Direito preencha suas funções sociais.

Em resumo a crise da educação jurídica não é mero problema pedagógico. E ela segundo Faria "um problema estrutural do próprio Direito, cuja crise (...) nada mais é do que uma crise do próprio sistema político autoritário sob o qual vivemos". (1984a:192) Para ele:

"... as dificuldades hoje encontradas pelos cursos jurídicos nacionais não devem ser vistas exclusivamente como simples desajustes institucionais, nem, muito menos, como problemas meramente corporativos. Subjacente a essas dificuldades encontra-se uma controvérsia mais ampla sobre uma concepção de direito e de justiça, sobre um modelo de ordem econômica e política e sobre um paradigma de relações sociais e de cultura." (1987:12-3)

"[Há] um processo de transformação social e institucional que entreabre a necessidade de estratégias teóricas e metodológicas capazes, por um lado, de superar os limites da versão dogmática da ciência do Direito e, por outro, de propiciar uma

discussão sobre a natureza histórica das teorias de direito e do poder social nelas subjacentes." (1987:13)

Ou seja, a questão do ensino do Direito não é apenas e exclusivamente um problema educacional. A sua discussão e solução têm a ver com a questão política, a legitimação do poder e a democratização das estruturas sócio-econômicas.

"Reorganizar o curso jurídico, portanto, não é rearticular de maneira asséptica quer o conhecimento e quer o estudo do direito positivo. E, -isto sim, reorientá-lo em direção de novos objetivos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais (...) e em consonância com as diferentes (...) aspirações de uma sociedade bastante estratificada (...). Reorganizar o curso jurídico, assim, é igualmente, ter consciência de que sua deterioração não se deve ao acaso - na verdade, tal processo serviu a interesses sociais específicos, de modo que sua reforma estrutural, metodológica e pedagógica implica reorientar o ensino do Direito a uma instância de maior rigor científico e de maior eficácia para a consecução de uma sociedade mais livre e igualitária do que a atual. Trata-se, em síntese, de conceber as Escolas de Direito não apenas como *loci* de progresso cultural e científico, mas, também, como *loci* de transformação e libertação social." (Faria, 1987:14-5)

"A fim de que não frustre alunos e professores, portanto, e para que seja abrangente, inovadora e exeqüível, a reforma do ensino jurídico tem de começar da análise e da determinação das condições sócio-econômicas e político-culturais em que se processam as relações entre a crise do direito positivo e o ensino jurídico." (Faria, 1987:23)

5. O sonho não acabou:

Para Falcão (1984a) as causas da não reforma vão bem mais além do simples convencimento das autoridades e profissionais do Direito em geral. Elas dizem respeito, entre outras questões, ao mercado de trabalho, à função histórica dos cursos

de Direito e vão até a função político-ideológica que o Direito e seu profissionais cumprem em nossa sociedade. Destaca que:

"Há muito estamos de acordo. O ensino jurídico brasileiro atravessa antiga crise. Os esforços de superação têm sido praticamente inúteis. A crise resiste e persiste e, se antes significava principalmente insatisfação coletiva com o ensino administrado pelas faculdades, hoje em dia significa muito mais. A própria função social do advogado, do Direito e do desenvolvimento da nossa cultura jurídica encontram-se substancialmente atingidos." (1984a:39)

"Não é por falta de legislação adequada ou de propostas inovadoras que não se reforma o ensino jurídico brasileiro. Cada professor, aluno, advogado ou juiz tem um receita sobre as reformas necessárias. Mesmo assim, pelo menos nas últimas décadas, nada, ou quase nada muda. E se não muda, o motivo é simples. E não pode ser outro. O ensino jurídico que está aí, e que muitos acreditam inadequado para o Brasil, não o é. Ao contrário, é perfeitamente adequado. Atende às necessidades básicas dominantes na sociedade. Se cada sociedade tem o direito que merece e produz, o mesmo se aplica ao seu ensino." (1984a:83)

No entanto é necessária a "transformação do ensino jurídico em instrumento útil à modernização e democratização das instituições políticas", (Bastos, 1981:59) ou, como diz Vicente Barreto, é "imprescindível a vinculação entre a reforma do ensino e o tipo de sociedade na qual desejamos viver". (1979:85) E necessário romper-se com o ensino teórico e prático desvinculado da realidade social.

O que se deve questionar, quando da sua análise, não são apenas as formas de transmissão do conhecimento, mas também as formas de organização jurídica da vida social. Para Aurélio Wander Bastos:

"[A atual] pragmática do ensino jurídico não incentiva a percepção e compreensão normativa da vida social no seu processo de mudança, mas transmite um conhecimento abstrato e, por ser dogmático,

desvincula-se de suas referências de realidade". (1981:66)

"... os cursos jurídicos precisam dirigir-se para duas linhas de ação: formar os quadros jurídicos que devem implantar e organizar um estado moderno e democrático e, ao mesmo tempo, articular, mobilizar e conciliar juridicamente as contradições da sociedade civil". (1981:64)

"Este, como se vê, o grande problema que se coloca para o ensino jurídico hoje: enfrentar com coragem um ensino dogmático, codificado e inteiramente descomprometido com uma postura juridicamente crítica ou sucumbir, não só como ensino, mas como proposta de organização da própria vida social, ao estrangulamento dos poderes e desenvolvimento da complexidade social." (1979:95)

Segundo Falcão, (1984a) tanto o problema do ensino jurídico como o do mercado de trabalho são questões associadas à luta pela redemocratização do país. A opção do Estado pelo apoio às ciências exatas e tecnológicas, e conseqüentemente a seus profissionais, em detrimento, muitas vezes, das ciências sociais e humanas, é uma opção política. E como tal deve ser encarada.

"Não há que se ter ilusões. As crises não se resolvem setorialmente. A ditadura da aula-conferência, o obscurante dogmatismo pedagógico e jurídico, a inexistência da pesquisa, a solidão disciplinar, a nostálgica e continuada preparação de profissionais para um mercado que não mais existe, não são as causas da crise, apenas seus sintomas mais evidentes. As causas, temos que buscá-las relacionando o ensino jurídico com o sistema universitário e este com as estruturas sociais." (1984a:76)

A história dos cursos jurídicos brasileiros confirma a sua função eminentemente política... E a própria questão epistemológica - a concepção dominante de ciência do Direito - está diretamente vinculada a essa trajetória, pois serve à manutenção e reprodução do status quo.

As questões do mercado de trabalho, onde o Estado é o maior empregador dos egressos dos cursos jurídicos, do Poder Legislativo - inoperante em suas funções, favorecendo o Executivo -, do Poder Judiciário - burocratizado e sem a autonomia necessária -, do excesso de cursos existentes e de vagas oferecidas - necessários ao Estado como forma de evitar protestos sociais contra a ausência de oportunidades de acesso ao ensino superior - e a opção de investimento nas áreas tecnológicas em detrimento das humanas - feita pelo estado brasileiro em nome da necessidade de desenvolvimento e progresso do país -, entre outras que aqui poderiam ser enumeradas, caracterizam, de forma marcante, a crise do ensino jurídico como vinculada à crise da universidade brasileira em geral e à crise do próprio sistema político-econômico vigente no país.

Uma solução estrutural dos problemas atuais na área do Direito passa também por mudanças nesses níveis. E uma necessidade para a realização do Direito e, conseqüentemente, do seu ensino, a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. (17)

Nessa sociedade - revitalizados os poderes legislativo e judiciário -, com a possibilidade material da população ter acesso à Justiça na busca da concretização de seus direitos,

(17) Entende-se como sociedade democrática aquela em que há liberdade de expressão e ação - dentro dos limites estabelecidos pela própria comunidade ou por ela referendados - de forma a não encobrir as contradições e a pluralidade a ela inerentes, e na qual todos os seus membros tenham asseguradas as necessidades básicas indispensáveis à sobrevivência e a uma existência digna e saudável. Pressupõe também a existência de instrumentos efetivos de tutela jurídica dos direitos e garantias individuais, sociais, coletivos, econômicos e difusos. Acredita-se que a verdadeira democracia é necessariamente socialista.

(18) o papel a ser desempenhado pelos operadores jurídicos adquire novos matizes e amplia-se o mercado de trabalho, levando conseqüentemente a uma mudança estrutural também em nível educacional. É necessário, portanto, resgatar a dignidade política do Direito, colocando-o a serviço da justiça social efetiva.

Em realidade, o projeto de um novo ensino jurídico só poderá dar-se realmente dentro de uma sociedade verdadeiramente democrática. Na sua ausência a sugestão deixada por Lyra Filho (1980:29) é a de que preconizar essas mudanças é também um passo para a sua realização. E, para ele, (1981a:41) esse primeiro passo é viável mesmo dentro das condições do ensino atual, desde que os professores progressistas focalizem o Direito em sua totalidade dialética, nos seus programas e aulas: esta é a forma momentânea pela qual se pode perseguir a utopia - a imagem das metas perseguidas - visando a construção do futuro. E alargando os horizontes, dentro do próprio sistema, reconhecendo suas limitações, para debater-las e superá-las, que, na impossibilidade da mudança total imediata, pode-se hoje contribuir para o processo global de superação do **status quo** social, na busca da construção de uma sociedade mais justa e mais humana. A mudança da estrutura do ensino jurídico e também da concepção do que é Direito são, para Lyra Filho, (1980:28) apenas dois aspectos desta outra totalidade maior que as engloba: a mudança da própria estrutura social.

(18) A Constituição Federal de 1988 estabelece que "o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos" (art. 5º, inc. LXXIV). Além disso criou a Defensoria Pública (art. 134 e parágrafo único) como instituição encarregada dessa tarefa. No entanto, até o momento, estes dispositivos são letra morta.

Uma das funções dos cursos jurídicos no Brasil tem sido a de auxiliar, enquanto instância de reprodução simbólica das crenças, valores e pré-conceitos jurídico-políticos do liberalismo e do positivismo formalista, a manutenção do *status quo* político-econômico-social.

A expectativa é que se possa transformá-los em auxiliares da construção de uma sociedade mais justa e democrática. Sua função deve ser formar agentes sociais críticos, competentes e comprometidos com as mudanças emergentes, com o novo. Profissionais do Direito que possuam uma qualificação técnica de alto nível acompanhada de uma consciência de seu papel social, da importância estratégica que possuem todas as atividades jurídicas no mundo contemporâneo e, portanto, da responsabilidade que lhes compete nessa caminhada. Em resumo: que os cursos jurídicos sejam instrumentos de construção da verdadeira cidadania.

Para isso é necessário buscar, em nível político, a produção de um saber crítico sobre o Estado, o Direito e a sociedade. Saber esse embasado historicamente e comprometido com as mudanças emergentes e perceptíveis, devendo, por conseguinte, levar em consideração o **direito alternativo** e o **uso alternativo do direito**. Isso pressupõe a superação do liberalismo (e do individualismo) como ideologia que sustenta a visão de mundo (senso comum teórico) e a prática dos juristas. Deve-se nesse nível buscar a construção de um imaginário (filosófico, sociológico, político, econômico e cultural) compatível com a realidade brasileira.

Segundo Luis Alberto Warat o Direito, a democracia e a

cultura não podem ser vistos como meros resultados, mas como lugares que precisam ser vividos permanentemente como territórios de conquista. O espaço público deve ser a possibilidade de instituição do conflito e não um modo de instituição da lei - a obediência a uma ordem pressuposta. Diz ele:

"... na concepção jurídico-liberal da democracia, a ordem política fica reduzida à administração legal do poder do Estado. (...) ... a concepção jurídico-liberal de democracia mostra os direitos instituídos ..." (1985:104)

E necessário mostrar a possibilidade de inventá-los permanentemente. Sonhar com as utopias e lutar pela sua concretização é uma atitude política fundamental. Buscar a mudança já é começar a mudar. O sonho não acabou.

V - O DIREITO ERRADO QUE SE CONHECE E ENSINA (A CRISE DO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO)

Com relação à questão da produção do conhecimento jurídico há no Brasil dois grandes momentos históricos. O primeiro, no Império, onde a teorização e o ensino do Direito eram fortemente vinculados à ideologia jusnaturalista - principalmente a de matriz teológica -, voltada para a sua visão como dever-ser idealizado. O método dominante estava vinculado à revelação dogmática, desconhecendo a observação empírica.

O segundo momento começa no final do século passado, e de certa forma coincide com o início da propaganda dos ideais republicanos e posterior proclamação da República. E quando o positivismo e o evolucionismo adentram o conhecimento e o ensino jurídicos brasileiros.

1. A matriz jusnaturalista:

O jusnaturalismo tem por base a revelação dogmática, sem observação empírica. O conhecimento produzido tem como objeto o dever-ser ideal, que dá ênfase à questão da legitimidade - mas

em nível metafísico. Estruturado sobre a crença em valores naturais - ou transcendentais - imutáveis, acaba confundindo o seu ideal ideológico com o Direito, que aparece na sua visão como algo dado. Ou seja, é ele - condicionado a abstrações ou fatores metafísicos - visto como o padrão de julgamento do direito positivo, deslocando, conseqüentemente, a questão da sua validade para parâmetros a-históricos.

A concepção jusnaturalista, embora seja a antítese do positivismo, é também reducionista. Coloca ela o Direito fora da sociedade, construindo, da mesma forma, uma visão de mundo que é unívoca, consensual e não democrática. Historicamente tem sido utilizado tanto para legitimar o poder estabelecido como para justificar os movimentos de resistência às ditaduras. Atrrelados ao paradigma jusnaturalista, os juristas, nas várias atividades que desempenham, transformam-se em metafísicos.

E ele incapaz de efetuar uma crítica consistente ao positivismo e embasar uma nova prática profissional. Sua proposta se esvai em princípios vagos, ambíguos e ineficazes. Se de um lado aquele tem um compromisso com o formal, de outro o jusnaturalismo tem um compromisso com um ideal não bem explicitado. Resta esquecida, à margem, a realidade concreta, que no Brasil atual é deprimente.

Ou seja, como teoria metafísica ele abstrai a juridicidade da história e a coloca em nível do idealismo. O seu método dogmático-dedutivo, por tentar apreender o Direito fora da realidade social, vendo-o como padrão de julgamento do direito positivo, não consegue conhecê-lo em sua totalidade.

Em nível epistemológico pode-se dizer que foi o

jusnaturalismo a corrente teórica vigente no pensamento jurídico brasileiro durante todo o período da colônia e quase todo o período do Império. Apenas no final do século XIX é que essa hegemonia começa a ser quebrada pelo ingresso no país das idéias positivistas no Sul e evolucionistas no Nordeste.

2. A matriz positivista:

O século XIX foi marcado pelo nascimento de idéias novas em todo o mundo e que romperam com a tradição jusnaturalista vigente. Segundo Machado Neto (1978:14) o positivismo e o evolucionismo são as duas visões teóricas através das quais se pode resumir o conjunto de tendências emergentes que no final do século passado tiveram a maior influência sobre a teoria jurídica. E nesse período histórico que:

"...surtem as expressões brasileiras do positivismo e do evolucionismo que representam, em nosso meio, o influxo de uma relativa urbanização e modernização da vida social que, em pouco tempo, repercutiria no plano mais visível da vida política com a abolição da escravatura e a proclamação da República." (Machado Neto, 1978:14)

Didaticamente e com as restrições cabíveis nessa espécie de classificação, dadas as sempre existentes exceções, pode-se dizer que o positivismo teve sua maior influência no Sul do país, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul. Já o evolucionismo destacou-se no Nordeste, mormente através da Escola do Recife.

A influência do positivismo sobre a intelectualidade brasileira, e também sobre os círculos militares, manifestou-se

concretamente inclusive na Proclamação da República, tanto que a bandeira brasileira ainda hoje traz inscrito o lema comteano ordem e progresso.

Com ele a preocupação passa a ser o fato socialmente existente - no caso do positivismo normativista especificamente com o direito estatal. Para Falcão, no entanto, esse chamado ao mundo do ser apenas modernizou a submissão ao deve-ser ideal.

Na área jurídica trouxe ele duas consequências principais:

"Por um lado, ao reconhecer empiricamente o direito estatal como o direito mais positivado, reduz a ciência jurídica à ciência do direito positivo do Estado; à ciência da lei estatal. Por outro lado, forjou o método lógico-formal de apreensão e interpretação deste direito positivo estatal. Em outras palavras, tornou o método de apreensão do direito positivo estatal num método mais rigorosamente lógico. Onde se mantém um conhecimento estruturado a partir de dogmas mantidos fora da discussão jurídico-doutrinária. (...)

O preço do maior rigor lógico foi afastar do conhecimento jurídico a preocupação com o conteúdo do Direito. A ciência do Direito passou a ser basicamente um método sobre as proposições normativas do dever-ser estatizado. (...)

A Dogmática Jurídica, enquanto ideologia jurídica dominante, é basicamente um método de conhecimento do dever-ser formal, e não um método do conhecimento do ser-social." (Falcão, 1984A:87-8)

Como consequência da influência do positivismo ⁽¹⁾ e de seu método na ciência do Direito, os cursos jurídicos, reprodutores desse conhecimento, "ensinam uma doutrina de Direito com um sistema fechado, unidisciplinar, lógico-formal, que obscurece a questão dos conteúdos das normas, que sublinha a questão da legalidade e validade das normas..." (Falcão,

⁽¹⁾ Utilizar-se-á a expressão "positivismo", neste texto, em seu sentido mais restrito, no sentido de "positivismo jurídico", excluindo-se com isso outras correntes "jurídicas" de índole positivista (em sentido lato), como o evolucionismo, o sociologismo, o realismo e o culturalismo.

1984b:64)

Pode-se, resumidamente, caracterizar as explicações positivistas do fenômeno jurídico como aquelas em que o conhecimento é estruturado a partir de dogmas mantidos fora de discussão e que, regra geral, são o direito estatal vigente. Ou seja, o conhecimento produzido é um conhecimento do dever-ser formal e que dá ênfase à questão da legalidade. Esse tipo de visão confunde a norma com o Direito e crê na isenção valorativa e na objetividade e neutralidade ideológicas do ato cognoscente. Confunde juridicidade com positividade - Direito como ordem e controle sociais - e busca construir um sistema legal unívoco, fechado e completo. Já a sua sustentação ideológica está no liberalismo, que vê a lei escrita como instrumento de controle do Estado pela sociedade.

E o imaginário positivista, no entanto, reducionista, pois coloca o Direito dentro da visão histórica dos que detêm o controle político e econômico do Estado e da sociedade. E na sua busca de legitimação do poder estabelecido, cria uma representação do mundo que é unívoca, consensual e não democrática. Atrelados a esse paradigma, os juristas, nas várias atividades que desempenham, transformam-se em burocratas - técnicos a serviço de técnicos.

No período histórico contemporâneo o paradigma vigente tem sido um positivismo travestido, em alguns momentos, de pequenas nuances jusnaturalistas, como a apelação retórica à justiça, utilizada quando a pura norma não é suficiente. De certa forma pode-se dizer que o imaginário jurídico brasileiro atual tem como base, em determinadas situações, um positivismo

transcendente.

Em nível do ensino jurídico essa prática se repete. Atrelado ao paradigma positivista não tem ele conseguido superar as suas deficiências. As salas de aula se transformaram em lugares de reprodução de leis mortas que se chocam com a realidade social. O aluno é preparado para trabalhar com códigos e estes são insuficientes para embasar atividades profissionais que busquem atender aos diversos e conflitantes interesses sociais. A prática jurídica embasada unicamente no direito positivo só pode servir a grupos e classes dominantes, mantendo marginalizados os oprimidos e dominados.

O positivismo, como teoria antimetafísica, prende-se à análise da norma positivada pelo Estado e, dessa forma, não consegue superar o direito posto, apenas o reproduzindo. Seu método, o lógico-formal, que apenas consegue apreender o dever-ser, não tem condições de superar o existente ou vê-lo de forma dinâmica dentro da dialética social. Reduz o Direito à lei e busca apenas fazer da legalidade um sistema unívoco, fechado e completo. Dessa forma consegue inclusive, muitas vezes, obscurecer as próprias contradições existentes no ordenamento legal, fazendo-o parecer adquirir as características que lhe imputa.

3. As consequências do positivismo no âmbito do ensino jurídico:

Como consequência prática do positivismo e do seu método

lógico formal, em nível do ensino jurídico, tem-se o exegetismo. Sobre ele assim se manifesta João Baptista Villela:

"Constitui, destarte, uma visão inteiramente falsa do ensino jurídico fazê-lo consistir basicamente num aprendizado das leis em vigor. E o comportamento que já se caracterizou como exegetismo: ao invés de dar ao aluno o instrumental conceitual que lhe permita intervir ativamente na construção de uma sociedade melhor, limita-se a fornecer-lhe uma notícia de soluções normativas garantidas para um contexto histórico, que provavelmente não será o de amanhã, isto é, o do período em que atuarão profissionalmente os estudantes de hoje. Assim procedendo, as faculdades de Direito assumem (...) uma atitude voltada para o passado, quando o seu verdadeiro papel seria o de preceder, pela pesquisa e pela reflexão criadora, a intervenção do juiz e do legislador, pois, pela ordem natural das coisas compete sobretudo a elas a vanguarda da elaboração jurídica." (1974:40)

"... a atitude prevalentemente exegetica acaba por imprimir à teoria e à práxis do Direito verdadeira síndrome de infantilismo. Parece ser esta uma das mais graves limitações que afetam a cultura jurídica brasileira e cujas origens podem estar simplesmente no desconforto que suscita todo ato de criação. Criar, em si, liberta e realiza. Mas supõe esforço e requer determinação." (1979:127)

"... por muito criadora e autônoma que se revele a postura exegetica perante o saber jurídico, ela se constitui (...) em instante derivado, neste sentido de que supõe o ato de criação da norma ou do instituto, que não é questionado," (1979:128)

José de Oliveira Ascensão também faz críticas à essa postura exegetica:

"O Direito é ensinado em numerosos cursos, com caráter complementar em relação ao objeto ministrado: tem então função informativa. Nos cursos de Direito, porém, esse ensino deve ser essencialmente formativo. Ele não (...) deve tender a fornecer aos alunos o conhecimento de muitas leis: deve sobretudo preparar o aluno para saber pensar o Direito, capacitando-o para abordar os casos jurídicos com que vier a deparar.

Por outro lado só um ensino crítico permite ao jurista em formação ser um agente de mudança e sobreviver a ela. Se todo ensino do Direito fosse um ensino de leis, o 'jurista', quando essas leis fossem revogadas, não saberia nada. Se for um ensino formativo, ele terá a base na qual poderá enquadrar

todas as alterações legislativas que surgem. Aprender-se-á por si a importância deste aspecto em tempo de reforma legislativa ..." (1978:490)

Segundo Villela, (1979) o grande inconveniente do ensino exegetista do Direito é que ele é pela sua própria estrutura contrário à idéia de progresso social. Ele bloqueia o dinamismo próprio do processo de aprendizagem. Considera-o não progressista, só servindo para preservar o status quo.

Pode-se também dizer que esse tipo de ensino está diretamente ligado ao caráter legalista apresentado pela cultura jurídica ocidental e a influência dela sobre a ciência do Direito. Segundo Nelson Saldanha, "todo acervo de pensar e de saber que constitui essa ciência (...) está construído sobre uma experiência jurídica em que a lei escrita se apresenta como elemento central". (1977a:15) Para ele a relação entre o regime de predomínio da lei e a construção de um saber respectivo, se apresenta em ambos os níveis: na ciência e no ensino do Direito. Aurélio Wander Bastos, (1981) entende ser esse dogmatismo um dos principais males inseridos no contexto da educação jurídica. Segundo Roberto Lyra Filho:

"A grande inversão que se produz no pensamento jurídico tradicional é tomar as normas como Direito e, depois, definir o Direito pelas normas, limitando estas às normas do Estado e da classe e grupos que o dominam." (1982a:118-9)

"O legalismo é sempre a ressaca social de um impulso criativo jurídico. Os princípios se acomodam em normas e envelhecem; e as normas esquecem que são meios de expressão do Direito móvel, em constante progresso, e não Direito em si." (1982a:119-20)

Outro autor que se insere na crítica ao exegetismo e ao

legalismo ⁽²⁾ é Luiz Fernando Coelho. Partindo do ponto de vista de que "a ordem jurídica de um país não é o sistema de leis em vigor, mas é o modo como juizes, advogados, promotores de justiça, professores e acadêmicos de Direito as interpretam, integram e aplicam", (1983:124) diz ele o seguinte:

"Atualmente não se admite mais a delimitação dos estudos jurídicos ao direito positivo nacional. Exige-se do jurista que tenha um conhecimento sistemático do ordenamento jurídico ao qual pertence, vale dizer, um conhecimento do direito positivo nacional referido ao contexto mais amplo dos sistemas jurídicos das nações às quais a sua própria nação está ligada por um passado comum e a consciência de uma destinação comum. Exige-se ainda do jurista que ele seja tão filósofo quanto político e sociólogo, como condição para não ser absorvido pela mediocridade a que a formação acadêmica mal orientada certamente levará." (1974:12)

Inocência Coelho, analisando a questão do ensino jurídico, coloca o seguinte sobre o funcionamento dos cursos de Direito no Brasil:

"Orientados pelo exegetismo e pelo judicialismo (...), têm se restringido ao ensino das leis em vigor e da jurisprudência dominante; esse fixismo, que se acentua no aprendizado das matérias tradicionais (...) faz com que os cursos de Direito se voltem para o passado ao invés de, prospectivamente, abrirem caminhos em direção ao futuro.

Estudando apenas as leis em vigor e a jurisprudência dominante nos tribunais, ainda quando estas sejam avançadas ou progressistas, nossos estudantes não se libertam dos grilhões de uma dogmática estreita, que obscurece as raízes sócio-culturais do fenômeno jurídico, gerando a falsa impressão de que o Direito é apenas uma técnica para organizar a força ou uma panacéia para resolver conflitos." (1979:142)

Segundo José Eduardo Faria "a ciência do Direito hoje

(2) Críticas ao exegetismo e ao legalismo também podem ser encontradas nas obras de Amílton Bueno de Carvalho (1992), Francisco Pontes de Miranda (1975), José Eduardo Faria, Luis Alberto Warat (1979), Roberto Aguiar (1980), Roberto Lyra FQ (1982a) e Tarso Fernando Genro (1988), entre outros.

aceita como válida na maioria absoluta de nossos cursos jurídicos não constitui um discurso homogêneo". (1986a:30)

Alguns dos paradigmas vigentes estão associados a um positivismo transcendente e outros ao positivismo normativista:

"No conflito histórico entre esses dois paradigmas, cada vez mais o positivismo normativista vai invadindo o espaço ocupado pelo positivismo transcendente, incorporando-o apenas com o objetivo de utilizá-lo de maneira estereotipada como justificativa retórica da legitimidade de seus pressupostos lógicos e de suas prescrições formais." (Faria, 1987:43)

"Entre as consequências fundamentais da progressiva hegemonia do positivismo normativista, enquanto princípio paradigmático constitutivo dos cursos jurídicos do país, está a de que o Direito pode ser todo ensinado, se forem transmitidas as premissas básicas do sistema. As funções criativas e especulativas são relegadas à categoria de matérias introdutórias, cuja função é menos a de 'formar' os alunos e mais de informá-los de maneira estereotipada e padronizada sobre a linguagem necessária ao aprendizado da dogmática. (...) ... os institutos jurídicos não são apresentados aos estudantes com referência aos problemas concretos que os geraram, mas sim como soluções definitivas em conformidade com as leis vigentes." (Faria, 1987:44-5)

Decorre disso a atual inflexibilidade e imobilidade da estrutura dos cursos de Direito limitados a simples escolas de legalidade.

Segundo Luis Alberto Warat é necessário analisar de forma crítica as relações entre a educação jurídica e as formas de poder estabelecidas, bem como as consequências da reprodução do saber instituído que se efetiva através dela. Diz ele:

"As Faculdades de Direito devem deixar de ser centros de transmissão de informação, para se dedicarem, prioritariamente, à formação da personalidade do aluno, do advogado, do jurista, de sujeitos que saibam reagir frente aos estímulos do meio sócio-econômico.

... deve-se discutir, profundamente e sem falsos preconceitos normativos, as relações entre a produção teórica dos juristas e os requerimentos da vida

comunitária. (...)

... a análise crucial reivindicada pela problemática educacional jurídica reside na relação entre o que se ensina e o modo como se ensina, justaposta a outra face do problema que é a relação do que se aprende." (Warat & Cunha, 1977:61)

Deve haver uma preocupação com o exame dos aspectos ideológicos da educação. Para Warat (1985) a ideologia é a negação do plural do mundo. No campo do Direito a dogmática jurídica age dessa forma. O ensino dogmático, tal como existe hoje oferece explicações unívocas sobre a realidade, quando o que existe são múltiplas formas de compreendê-la e decifrá-la.

Com relação à questão epistemológica no ensino jurídico brasileiro foi Roberto Lyra Filho o autor que produziu a crítica mais contundente. A seu ver este ainda não corresponde às exigências da atual etapa do processo histórico, pois nele o Direito é ensinado errado. Na sua visão existe um equivoco generalizado e estrutural na própria concepção de juridicidade que se ensina, e é daí que partem os problemas. E preciso chegar à fonte e não às consequências. E necessário repensar a educação jurídica a partir de sua base: o que é Direito, para que então se possa ensiná-lo. "Se principiarmos com a idéia redutora do Direito no chamado ordenamento jurídico - único, hermético e estatal - já teremos estabelecido, neste primeiro passo, o engano que vai gerar tudo o mais." (1980:6) Isso ressalta a questão fundamental: o que é Direito? E necessário refletir sobre o que ele é, sob pena de acabarmos preconizando um ensino tradicional, que só o transmite quando positivado pelo Estado, como se este fosse a sua totalidade.

A tese básica de Lyra Filho sobre a educação jurídica é a seguinte:

"A questão do ensino jurídico não pode ser, já não digo resolvida, mas sequer colocada, sem a percepção de que ela está ligada à correta visão do Direito. A esterilidade das reformas do ensino, que se vêm processando, deriva-se de que movimentam, em arranjos diversos, o mesmo equívoco fundamental." (1980:8)

Para ele o Direito "admite várias abordagens e o erro está em imaginar que o discurso, feito sobre uma delas, abrange o fenômeno em sua totalidade". (1980:8) Diz ele:

"O ponto em foco é que o significante - direito - representa um entroncamento de significados, que designam a realidade complexa, dialética e global do fenômeno jurídico. (...) Não basta reconhecer que vários aspectos do Direito existem; é preciso vê-los, no seu entrosamento, sendo esta a única maneira de identificar e esclarecer cada um deles, em especial.

E preciso, portanto, manter em vista o direito em devir e sob todas as suas formas." (1980:8-9)

4. A insuficiência dos jusnaturalismos e positivismos:

Como se vê do exposto, historicamente os paradigmas positivista e jusnaturalista têm sido as visões de mundo que têm justificado e embasado as diversas práticas jurídico-políticas dos vários profissionais do Direito.

A realidade é que ambos são insuficientes para embasar uma verdadeira práxis jurídica em qualquer de suas variadas formas. A complexidade social contemporânea, principalmente nos países do terceiro mundo - como é o caso do Brasil - não pode ser explicada e muito menos solucionada apenas por normas estatais ou ideais transcendentais.

A condição **subumana** na qual se encontra a grande maioria da população brasileira é uma realidade que necessita de saídas concretas para as quais o Direito, dentro desses parâmetros clássicos, não encontra respostas. No entanto, positivismo e jusnaturalismo, em seus mais diversos matizes, têm sido, no ensino jurídico brasileiro, as duas antíteses nas quais se têm centrado as discussões acadêmicas. O positivismo vem sendo o dominante praticamente desde o fim do Império, sendo o retorno ao direito natural a forma tradicional pela qual os juristas têm tentado enfrentar as sucessivas crises do Direito.

Mesmo as tentativas feitas pelas esquerdas, através da teoria crítica do Direito e do jusnaturalismo de combate (ou de resistência), têm caído, invariavelmente, no positivismo, através da primeira, e no idealismo através do segundo, não tendo conseguido superar essa dicotomia e apreender o fenômeno jurídico em sua totalidade dentro do momento histórico.

O positivismo, reduzindo o Direito à norma ou ao fato, o jusnaturalismo condicionando-o a idéias ou fatores metafísicos e o marxismo ortodoxo reduzindo-o a mera forma de dominação superestrutural determinada pela infra-estrutura, têm produzido apenas visões parciais do fenômeno jurídico (caricaturas) que não representam a sua integridade. Isso se deve aos métodos adotados por essas teorias.

O positivismo reduz a validade do Direito à sua positividade. O jusnaturalismo colocada a validade do Direito em parâmetros transcendentais. Ambos, dessa forma, se preocupam com a validade, seja formal ou ideal, desvinculando-se da sociedade e esquecendo-se da eficácia. Este aspecto

fundamental, porque ligado à legitimidade e não à legalidade, é deixado de lado.

○ A teoria marxista do Direito, em seus padrões ortodoxos, também não consegue superar a visão parcial do jurídico. Seu método determinista acaba reduzindo-o a uma instância superestrutural determinada mecanicamente pela infra-estrutura. Dessa forma reduz o Direito ao direito positivo estatal e o vê exclusivamente como forma de dominação. Não se apercebe de que ele em sua dialética social serve, em muitos momentos, também à libertação. Se transforma assim em positivismo, não conseguindo superar os problemas existentes.

O grande erro dessas teorias, em todos os seus matizes, é que através de seus métodos estáticos tentam apreender um objeto dinâmico - o Direito.

O mundo é plural e polifônico. O conflito é sua marca registrada. E dentro dele o direito positivo, como instrumento de controle social, vem perdendo rapidamente o seu espaço. Também o Direito entendido como instrumento de justiça social já não convence à sociedade que na sua maior parte se encontra numa situação de desespero ascendente. A justiça como ideal a ser atingido continua existindo, na maioria das vezes, apenas como recurso retórico de justificação de determinadas situações.

Positivismo e jusnaturalismo estão dando seus últimos suspiros como formas explicativas, em nível jurídico, da realidade social. No entanto, no Brasil, a prática dos diversos profissionais do Direito não tem conseguido escapar a esse dualismo.

Ambos são visões unitárias. Só que não há unidade no mundo jurídico, como não há unidade com referência a nada (ou quase nada). A possibilidade de pensar e agir com relativa autonomia, ⁽³⁾ inerente ao ser humano, gera necessariamente a diferença, o pluralismo e também o conflito. No caso específico do Direito a comprovação da existência de normatização extra-estatal (direito achado na rua, alternativo, insurgente) põe por terra qualquer possibilidade de falar-se em unidade de fonte (o Estado).

Ao lado disso os avanços alcançados pela teoria da linguagem e pela hermenêutica demonstram também a impossibilidade de unidade de leitura das próprias normas estatais. Se se for um pouco mais além pode-se constatar que a própria psicanálise vai demonstrar a influência do inconsciente (individual e coletivo) sobre a produção da leitura jurídica, inviabilizando qualquer possibilidade de um mundo jurídico unívoco.

As teorias (não seriam crenças?) que ainda tentam resgatar a idéia de unidade do universo do Direito o fazem exatamente por não terem acompanhado a evolução que ocorreu nas outras áreas do conhecimento humano e por não efetuarem uma análise interdisciplinar e dialética do fenômeno jurídico. A produção deste e do seu conhecimento não são mais exclusividade dos

⁽³⁾ É necessário ressaltar que com Marx o homem é contextualizado. Não mais pode ser visto como indivíduo isolado. Sua identidade está ligada à sua situação na sociedade, à sua pertinência a grupos sociais e às formas de produção material e cultural desses grupos. Já Freud evidencia, na história, a internalidade oculta dos seres humanos. Ao lado das forças externas que o pressionam o ser humano também é movido por pulsões que vem de seu interior; por impulsos tanáticos e eróticos que, desde o "id", impelem sua conduta. As contribuições marxista e freudiana põem, portanto, uma série de restrições à existência da vontade livre. (Aguilar, 1991a:450).

juristas.

Deve-se, portanto, buscar a superação epistemológica dos positivismos e dos idealismos - de direita e de esquerda - como formas explicativas do fenômeno jurídico. As diversas teorias críticas existentes devem fornecer instrumentos e categorias capazes de aproximar a visão construída sobre o Direito do próprio direito vigente, sem que no entanto se caia em um novo dogmatismo. É importante observar-se que da efetivação dessa dupla superação depende em grande parte a concretização das novas funções que se busca alcançar com o ensino jurídico.

A realidade social, da qual o Direito faz parte, é dinâmica e somente pode ser conhecida, se é que se pode conhecê-la, através de métodos também dinâmicos que acompanhem as evoluções, involuções e contradições existentes na dialética social.

Quando se pensa na produção do conhecimento jurídico (na denominada ciência do Direito) e no seu estágio ao compará-lo com o das demais áreas do conhecimento humano, em especial as humanas, observa-se o atraso completo em que ele se encontra. E o que se pode denominar de crise epistemológica (ou do paradigma epistemológico).

Na área jurídica há ainda um idealismo primário. Analisando-se a produção existente pode-se constatar que mesmo o que se chama de positivismo não possui bases empíricas efetivas, pois fala apenas em nome de dogmas legais, muitas vezes sem legitimidade e eficácia sociais. Toda a lógica do direito vigente e seu conhecimento estão assentados nos pré-conceitos (ou preconceitos) do liberalismo do século XVIII.

Pode-se dizer, sem medo de errar, que a ciência jurídica está pelo menos dois séculos atrasada em relação às demais ciências. Conhecimentos fundamentais produzidos pela teoria da linguagem, pela hermenêutica, pela sociologia, pela ciência política e pela psicanálise, entre outras, não foram ainda por ela assimilados. Pelo contrário, em muitos casos são simplesmente negados em nome da lei. Afinal no Direito, como regra, vigora o princípio da **verdade formal**.

E não são apenas os conhecimentos das ciências humanas. Os novos conhecimentos técnicos produzidos pelas ciências formais e naturais, como nas áreas da informática, da comunicação, da medicina e tantas outras utilizadas direta ou indiretamente pelo Direito, são muitas vezes desconhecidos ou deixados de lado como se nenhuma importância tivessem.

Como lugar de conhecimento sobre as condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo, os cursos jurídicos não dão conta (ou não querem fazê-lo) de captar as contradições da realidade. A sua busca de auto-suficiência no jurídico os torna impotentes para entenderem qualquer fenômeno a um palmo do código. A análise interdisciplinar e a utilização dos novos instrumentos produzidos pela tecnologia, principalmente nas áreas de informática e comunicação, hoje não são apenas possibilidades a serem encaradas: são necessidades que se impõem frente à complexidade do mundo contemporâneo.

Qual a solução, então, para a ciência do Direito? Não é, obviamente, nenhum tipo de positivismo, pois este, em todos os seus matizes, de um ou de outro modo:

"... se concentra na visão do Direito como ordem

e controle sociais; é estático, em qualquer de suas formas, pois, com toda flexibilidade que se atribuem a hermenêutica e aplicação das normas, ou por mais que corra no encalço de novas ordens, capta-as, sempre, quando já passaram à fase de estrutura implantada. O limite é o marco normativo, que o Estado, ou diretamente a ordem social que ele representa, instituem e refletem no espírito dos aplicadores do Direito." (Lyra FQ, 1981a:30)

Nem através do jusnaturalismo. O direito natural, em todas as suas concepções, faz apelos de índole nitidamente idealista, não possuindo base social.

Tampouco na teoria crítica do Direito, entendida aqui a que tem origem no marxismo ortodoxo, que o reduz a uma simples instância superestrutural determinada, fruto de uma leitura mecanicista da obra de Karl Marx. E ela, também, uma forma de positivismo.

A insuficiência apresentada pelo jusnaturalismo e pelo positivismo levou à necessidade da construção de uma nova teoria do Direito, que seja efetivamente crítica. Mas a sua construção também envolve uma série de questões epistemológicas e políticas. Os problemas referentes ao objeto e ao método de produção do conhecimento e aos objetivos e estratégias do movimento são alguns deles - se não os mais importantes, pelo menos os primeiros a se apresentarem.

5. Algumas tentativas de superação do jusnaturalismo e do positivismo no pensamento jurídico brasileiro:

O pensamento jurídico brasileiro contemporâneo é rico na análise epistemológica do Direito. Os quadros a seguir são um

levantamento da posição de alguns dos principais jusfilósofos brasileiros do século XX e de suas contribuições sobre os pontos fundamentais da questão epistemológica: o conceito de Direito, a concepção de ciência jurídica, seu objeto e seu método de análise e estudo e a posição sobre a relação sujeito cognoscente/objeto do conhecimento. (4)

Quadro 1
CONCEPÇÃO DE DIREITO

Autor	O que é o Direito?
Pontes de Miranda	<ul style="list-style-type: none"> * Processo de adaptação (adaptação mais movimentos para corrigir os defeitos de adaptação do homem à vida social). * Fenômeno natural (mundo do ser).
Miguel Reale	<ul style="list-style-type: none"> * Síntese de ser e dever-ser (integração normativa de valores). * Fato social na forma que lhe dá uma norma racionalmente promulgada por uma autoridade competente segundo uma ordem de valores.
Tércio S. Ferraz Jr.	<ul style="list-style-type: none"> * Sistema de controle / sistema de comunicação através de normas que possui como princípio básico a interação. * A positivação é o fenômeno que caracteriza o Direito.
L. Alberto Warat	<ul style="list-style-type: none"> * Ordem simbólica (forma material e principalmente simbólica de controle social). * Fenômeno comunicacional prescritivo que possui complexidade significativa.
R. Lyra Filho	<ul style="list-style-type: none"> * Direito é processo dentro do processo histórico. É a resultante, num determinado momento histórico, da condensação de forças existentes na sociedade. * Positivação da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais. Expressão dos princípios supremos da justiça social, enquanto modelo avançado de legítima organização social da liberdade.

(4) Os quadros apresentados são fruto da pesquisa intitulada "Uma introdução à filosofia jurídica brasileira contemporânea", efetuada pelo autor deste trabalho nos anos de 1989 e 1990 para a elaboração da monografia de habilitação do programa de doutorado do CPGD/UFSC. Ela abrangeu também a obra de Lourival Vilanova e um breve esboço sobre a Escola do Recife.

Quadro 2
CONCEPÇÃO DE CIENCIA JURIDICA

Autor	De que espécie é a ciência do Direito?
Pontes de Miranda	<ul style="list-style-type: none"> * Ciência causal-descritiva (neutra, objetiva e pressupõe a naturalidade do fenômeno a ser estudado). * Há a unidade da ciência (é o objeto que diferencia as diversas ciências).
Miguel Reale	<ul style="list-style-type: none"> * Ciência social compreensivo-normativa e histórico-cultural.
Tércio S. Ferraz Jr.	<ul style="list-style-type: none"> * Pensamento tecnológico que possibilita a decisão e cria condições para a ação. * Instância instrumental de viabilização do Direito (encerra questões dogmáticas e zetéticas: dogmatiza os pontos de partida e problematiza sua aplicabilidade concreta).
L. Alberto Warat	<ul style="list-style-type: none"> * Fonte do Direito e da política (não crê na idéia de ciência). * Doxa epistemologicamente privilegiada.
R. Lyra Filho	<ul style="list-style-type: none"> * Ciência dialética de base sociológica (deve enfatizar o devir e a totalidade).

Quadro 3
OBJETO DA CIENCIA JURIDICA

Autor	Qual é o objeto da ciência jurídica?
Pontes de Miranda	<ul style="list-style-type: none"> * Relações jurídicas (o direito que se contém nos fenômenos sociais). A ciência jurídica busca revelar normas, entendidas estas como o que está na vida ou é necessário para ela.
Miguel Reale	<ul style="list-style-type: none"> * Fenômeno jurídico tal como ele se encontra historicamente realizado (concretizado no espaço e no tempo, positivado).
Tércio S. Ferraz Jr.	<ul style="list-style-type: none"> * Decidibilidade de conflitos.
L. Alberto Warat	<ul style="list-style-type: none"> * Direito enquanto: (a) discurso; (b) ordem simbólica e seus efeitos de convencimento; (c) poder; (d) mecanismo de controle do corpo e dos desejos.
R. Lyra Filho	<ul style="list-style-type: none"> * Direito em sua totalidade dialética (ver esquema p. 203)

Quadro 4
CONCEPÇÃO DE METODO

Autor	Qual é o método que deve ser utilizado na análise e estudo do Direito?
Pontes de Miranda	* Método causal-explicativo (indutivo e necessariamente quantitativo e empirista - Único para todas as ciências).
Miguel Reale	* Dialética de implicação-polaridade.
Tércio S. Ferraz Jr.	* Método sistêmico-funcionalista.
L. Alberto Warat	* Semiologias (analítica, do poder e do desejo).
R. Lyra Filho	* Dialética.

Quadro 5
RELAÇÃO SUJEITO COGNOSCENTE / OBJETO DO CONHECIMENTO

Autor	Que espécie de relação se estabelece entre sujeito e objeto da relação cognoscente?
Pontes de Miranda	* Neutralidade.
Miguel Reale	* Objetividade (não é possível neutralidade avaliativa).
Tércio S. Ferraz Jr.	* Participativa (prescritiva).
L. Alberto Warat	* Participativa (construcional).
R. Lyra Filho	* Participativa (construcional).

Pontes de Miranda, membro da escola sociológica, entende que todo o Direito está contido no processo de adaptação e nos movimentos que visam corrigir os defeitos de adaptação do homem à vida social. Com isso não o confunde com o direito positivo estatal. Para ele, sendo o equilíbrio e a simetria leis universais, conseqüentemente, o Direito está presente em todas as coisas.

São pontos positivos de seu pensamento a superação das doutrinas jusnaturalistas e do positivismo normativista, aos quais faz severas críticas. A sua concepção de Direito como processo de adaptação, embora vaga, não o reduz nem à metafísica e nem às normas positivas estatais. E ele visto como um fenômeno natural e social. (6)

Miguel Reale, considerado um integrante do culturalismo jurídico, vê o Direito como possuindo estrutura tridimensional, formada por fato, valor e norma. Nessa estrutura o elemento normativo pressupõe sempre uma situação de fato, referida a determinados valores. Mas o Direito só pode ser pensado se houver o momento de racionalização, expresso na integração de natureza normativa.

Em função desses pressupostos entende Reale que as normas jurídicas são, em última instância, o objeto específico da ciência do Direito. Mas para que se possa conhecê-la, em seu sentido real, deve-se levar em consideração suas ligações com os fatos a que se dirige e com os valores que expressa.

Na posição de Reale há uma série de avanços em relação às concepções clássicas de índole empirista ou idealista. Nesse sentido não vê o Direito apenas como valor (jusnaturalismo),

(6) Críticável na postura pontiana é o seu cientificismo, do qual advém também as crenças, epistemologicamente questionáveis, da necessária neutralidade, objetividade e metodicidade do conhecimento científico; bem como a concepção do Direito como fenômeno da natureza, concepção esta que abrange todos os fenômenos sociais. Os parâmetros epistemológicos herdados por Pontes de Miranda do positivismo o levaram a uma tentativa de neutralização do Direito - via naturalização do fenômeno jurídico - impedindo-o de ver este como elemento eminentemente valorativo e de poder. Essa perspectiva talvez lhe tivesse permitido ampliar a sua concepção de Direito de processo de adaptação natural para processo de adaptação ideologicamente construído.

norma (positivismo normativista) ou fato (sociologismo) mas sim como a integração desses três elementos. Também não vê o Direito como fenômeno da natureza ou transcendente, mas sim como fenômeno cultural. (7)

Tércio S. Ferraz Júnior vê no Direito um sistema de controle, um sistema de comunicação através de normas, que tem como princípio básico a interação. E o que o caracteriza é a positivação, sendo que esta envolve, necessariamente, o problema da decidibilidade.

Caracteriza a ciência jurídica como um pensamento tecnológico que dogmatiza os pontos de partida e problematiza apenas sua aplicabilidade na solução de conflitos. Dessa forma, possui ela um caráter ambivalente: encerra questões dogmáticas e zetéticas. As questões são dogmáticas se privilegiam o ponto de vista das respostas; são zetéticas se acentuam o aspecto pergunta. Com relação à dogmática jurídica, esta se articula em três modelos teóricos distintos: o analítico, o hermenêutico e o decisional.

Para o autor não há correlação entre cientificidade e perfeição lógica do modelo construído. A ciência do Direito não

(7) Reale classificando a ciência jurídica como normativa e vendo a norma, em última instância, como o seu objeto específico, acaba induzindo o cientista do Direito a estudá-la de forma preponderantemente. Isso demonstra que a superação epistemológica do positivismo formalista, efetuada pela Teoria Tridimensional do Direito, talvez seja apenas retórica. Também na sua visão do fenômeno jurídico repousam alguns problemas, sendo o principal deles a própria concepção de cultura. Esta, para ele, tem seus fundamentos na pessoa humana, fonte primeira de todos os valores. Ao lado disso vê a herança cultural como uma herança civilizadora. A cultura, nesse raciocínio, pode assumir a idéia de ordem necessária, negando-se a sua dimensão construcional. Isso acarretaria, como consequência, a transposição dessa crença para o Direito, visto este como fenômeno cultural, abrindo a possibilidade para a utilização do tridimensionalismo jurídico realeano como fonte teórica de legitimação da ordem social estabelecida.

é meramente explicativa. Ela busca propostas de solução, possíveis e viáveis. Possui, portanto, caráter tecnológico. E seu ponto de apoio é a decidibilidade e não a questão da verdade.

Este é, sem dúvida, um ponto extremamente interessante da proposta teórica efetivada por Ferraz Jr. Ele supera a concepção de ciência como conhecimento neutro e descritivo da realidade, aceitando-a como prescritiva no momento em que a concebe como um conhecimento tecnológico e portanto construcional.

No entanto, ao considerar a positivação como o fenômeno que caracteriza o Direito, concretiza a concepção de ciência jurídica como ciência dogmática. Para ele esta tem de ser dogmática - aceitando sem discussão os pontos de partida - em função de uma razão técnica: possibilitar a decisão com base no Direito. Entende que o questionamento dos pontos de partida - as normas - não permitiria alcançar a decidibilidade jurídica dos conflitos. (8)

Luis Alberto Warat através da semiologia analítica intenta compreender integralmente o Direito a partir de sua análise como fenômeno comunicacional. Já com a semiologia do poder começa a preocupar-se com a construção de um instrumental teórico que viabilize a análise do fenômeno jurídico como uma

(8) E de se salientar que a visão de Ferraz Jr. pode servir para reforçar a ordem política vigente. Em nome do fator segurança - entendido aqui como a possibilidade de decisão jurídica dos conflitos - o autor acaba defendendo a simples reprodução do "status quo". Isso ocorre devido à impossibilidade de negação do direito dominante pela ciência jurídica. Esta, embora prescritiva, no seu entender, é dogmática por não poder negar o direito positivado como ponto de partida para a decisão jurídica dos conflitos.

Roberto Lyra Filho, considerado um crítico marxista, entende que a questão central de que partem todos os problemas jurídicos contemporâneos é o equívoco generalizado e estrutural existente sobre o que é o Direito - este tem sido reduzido unicamente ao direito positivado pelo Estado. O fenômeno jurídico, segundo ele, admite várias abordagens e não se pode crer que o discurso elaborado sobre uma delas possa abrangê-lo em sua totalidade.

Combate a visão vigente de ciência - que cre na neutralidade e na objetividade do ato cognoscente - e defende a posição de que só é possível captar o direito real através de uma metodologia dialética aberta e não conclusiva que possua a preocupação permanente de analisar os fatos dentro de uma perspectiva de transformação constante - em devir - e que leve em consideração a interdependência de todos os aspectos da realidade - a totalidade.

Vê o Direito como a expressão dos princípios supremos da justiça social de um dado momento histórico. E ele entendido, por conseguinte, como a positivação da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formulador dos princípios maiores da justiça social que nelas emergem.

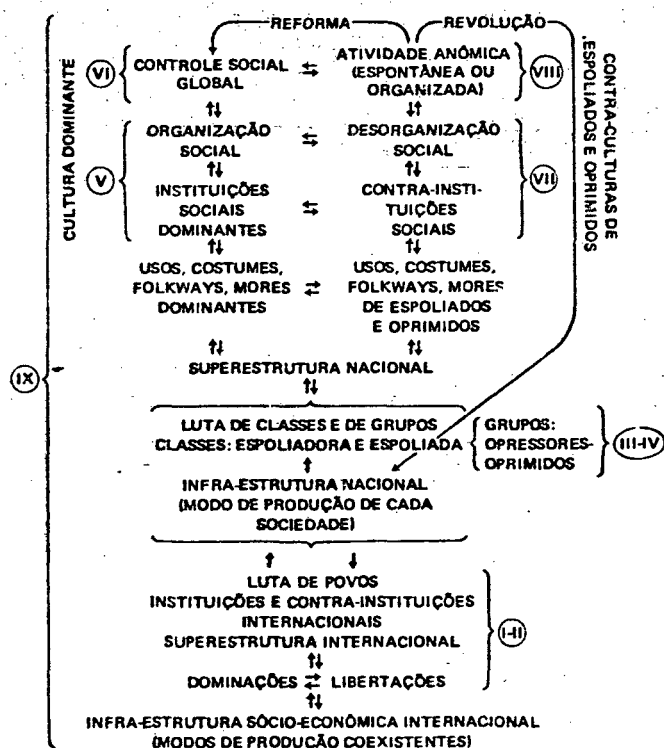
Ponto altamente positivo presente na análise efetivada por Lyra Filho é a superação que ele consegue empreender com relação aos diversos positivismos - normativismo, realismo, sociologismo e marxismo ortodoxo - no momento em que caracteriza o fenômeno jurídico como plural, polifônico e dinâmico.

Também é interessante a ruptura por ele estabelecida com

relação aos princípios epistemológicos clássicos da ciência - como a neutralidade, a objetividade e a crença na verdade científica como coisa pura e absoluta - através da sua proposta da dialética como metodologia de análise do fenómeno jurídico. Isso é possível porque ele a vê como um método aberto e não conclusivo, superando a visão determinista oriunda de uma certa leitura de Marx. Sua visão do fenómeno jurídico, num esquema dialético, pode ser exposta no seguinte quadro (1982a:99): (10)

Quadro 6:

O que é Direito
MODELO DIALÉTICO



(10) A obra de Lyra Filho é fundamental no pensamento jurídico brasileiro, principalmente no que se refere à sua análise de caráter dialético, que busca apreender o Direito em sua totalidade. Em razão disso será ela básica para a construção da tese, em vários momentos.

VI - DIREITO COM QUE DIREITO? (A CRÍTICA DO DIREITO E SEUS PRESSUPOSTOS)

A evidência das insuficiências do atual paradigma epistemológico vigente na ciência e no ensino jurídicos demonstra a necessidade da construção de um novo imaginário sobre o Direito. Contemporaneamente alguns movimentos críticos vem se destacando na busca de formas de superação das deficiências do positivismo, sem contudo cair na ilusão jusnaturalista.

E necessário então buscar-se, em linhas gerais, a compreensão dessas novas proposições, analisando suas possibilidades e limites enquanto formas de explicação do fenômeno jurídico em sua totalidade.

1. A necessidade de um novo paradigma:

Diz Agostinho Ramalho Marques Neto:

"Todas as concepções epistemológicas que ignoram o processo essencialmente **constitutivo** das ciências e de suas aplicações práticas, vendo no objeto de conhecimento um simples dado, transferem tal concepção para o ensino, o qual passa também a ser **dado**, imposto a uma pura aceitação, como se os seus pressupostos constituíssem verdades intocáveis e absolutas, acima de qualquer crítica. E assim que o dogmatismo dominante na **ciência** e na Filosofia do Direito vai servir de base ao dogmatismo do ensino

jurídico, o qual, por seu turno, retroalimenta e conserva o primeiro, num autêntico círculo vicioso, dentro de um sistema de pensamento extraordinariamente fechado." (1982:165)

Só a partir de novas teorias pode-se repensar a educação jurídica. Não há como mudá-la estruturalmente se não se revolucionar o próprio conhecimento dominante sobre o Direito; mudanças cosméticas não bastam. É necessário implodir a estrutura existente e construir uma nova.

Marques Neto coloca a "necessidade de operar-se uma autêntica ruptura em todo o sistema de ensino do Direito, paralelamente a uma idêntica ruptura em relação às concepções que têm norteado toda a prática teórica da ciência jurídica". (1982:168) E complementa dizendo:

"Não será com simples reformas curriculares, mas com a definição de um novo tipo de ensino em consonância com um novo tipo de ciência jurídica dialeticamente integrada à realidade social, que se poderão propor novos objetivos para um ensino do Direito engajado na construção de uma sociedade melhor e mais justa. Só então o ensino jurídico deixará de constituir uma simples e alienada transmissão de conhecimentos, para assumir o caráter de atividade visceralmente ligada à **pesquisa** e à **extensão**, enriquecendo-as e enriquecendo-se com elas, dentro de um sistema universitário aberto à investigação e à crítica, em que os conhecimentos sejam produzidos em comum pelos professores com a participação ativa dos alunos e em que as atividades interdisciplinares sejam muito mais do que uma mera justaposição de conhecimentos de áreas diferentes." (1982:168-9)

São necessárias, nesse nível, propostas que rompam com o senso comum teórico dos juristas, que sejam alternativas, afastando-se dos positivismos reducionistas e dos jusnaturalismos idealistas, para colocar o Direito dentro da história e a serviço da sociedade e da vida. É preciso substituir o legalismo, o idealismo e a validade pela

jurídico, o qual, por seu turno, retroalimenta e conserva o primeiro, num autêntico círculo vicioso, dentro de um sistema de pensamento extraordinariamente fechado." (1982:165)

Só a partir de novas teorias pode-se repensar a educação jurídica. Não há como mudá-la estruturalmente se não se revolucionar o próprio conhecimento dominante sobre o Direito; mudanças cosméticas não bastam. É necessário implodir a estrutura existente e construir uma nova.

Marques Neto coloca a "necessidade de operar-se uma autêntica ruptura em todo o sistema de ensino do Direito, paralelamente a uma idêntica ruptura em relação às concepções que têm norteado toda a prática teórica da ciência jurídica". (1982:168) E complementa dizendo:

"Não será com simples reformas curriculares, mas com a definição de um novo tipo de ensino em consonância com um novo tipo de ciência jurídica dialeticamente integrada à realidade social, que se poderão propor novos objetivos para um ensino do Direito engajado na construção de uma sociedade melhor e mais justa. Só então o ensino jurídico deixará de constituir uma simples e alienada transmissão de conhecimentos, para assumir o caráter de atividade visceralmente ligada à **pesquisa** e à **extensão**, enriquecendo-as e enriquecendo-se com elas, dentro de um sistema universitário aberto à investigação e à crítica, em que os conhecimentos sejam produzidos em comum pelos professores com a participação ativa dos alunos e em que as atividades interdisciplinares sejam muito mais do que uma mera justaposição de conhecimentos de áreas diferentes." (1982:168-9)

São necessárias, nesse nível, propostas que rompam com o senso comum teórico dos juristas, que sejam alternativas, afastando-se dos positivismos reducionistas e dos jusnaturalismos idealistas, para colocar o Direito dentro da história e a serviço da sociedade e da vida. É preciso substituir o legalismo, o idealismo e a validade pela

legitimidade, a história e a eficácia - engajá-lo na luta pela democracia.

A realidade é que uma mudança válida na estrutura do ensino jurídico implica uma revisão global do que é Direito; e esta depende diretamente de uma revisão total da ciência jurídica vigente. Muitas das demais questões são apenas corolário desta. Mas a proposição e efetivação de alterações desse tipo, que são revolucionárias, exigem condições de viabilidade que precisam ser também construídas.

2. A construção de uma teoria crítica do Direito:

Segundo Roberto Lyra Filho (1980; 1982a) todos os problemas referentes ao conhecimento jurídico partem de uma questão basilar: o que é Direito? E ele parece ter razão, pelo menos em parte. Para que se possa efetivar qualquer estudo é fundamental a prévia delimitação do seu objeto. Como coloca Miguel Reale: "O conceito de direito (...) é a categoria primordial, segundo a qual se poderão determinar as demais." (1977b:382) Talvez seja melhor dizer: é necessária a prévia construção do objeto. Este, como elemento de uma relação cognoscente, é sempre uma elaboração teórica. Para Michel Miaille:

"A questão do objeto de uma ciência é ao mesmo tempo uma das mais difíceis e uma das mais decisivas, pois é da definição deste objeto que dependem os conhecimentos ulteriores. Contrariamente ao sentido comum, o objeto não é dado *a priori* de maneira simples e evidente. Ele é, na verdade, construído pelos pesquisadores e é esta construção que é

problemática." (1984:40)

Gaston Bachelard (1977; 1981) demonstrou em seus trabalhos que o real construído não é uma simples leitura ou uma imagem perfeita do real concreto. Ou seja, "a definição do objeto de estudo é sempre o resultado de um trabalho teórico e não de uma constatação empírica". Conseqüentemente "a abordagem dos fenômenos é sempre mediata, nunca imediata", sendo que "a ciência não é descrição de um objeto mas construção deste objeto." (Miaille, 1984:41,36,42) E a ciência jurídica - seja ela conservadora ou revolucionária - não foge a essa regra.

Miaille destaca que "a maneira como o objeto é definido afasta, evidentemente, um certo número de pesquisas." (1984:48) Por isso a construção de uma teoria crítica do Direito passa necessariamente pela sua delimitação. E ele que vai fixar os pressupostos da crítica. Esta não é possível sem um objeto determinado. O que haverá, na sua ausência, será uma pluralidade de visões críticas sobre uma pluralidade de objetos diferenciados e autodenominados Direito.

Antoine Jeammaud (1984:81) inclusive destaca não ser possível trabalhar sem um conceito operacional que, mesmo sem possuir pretensões à universalidade, permita apreender a especificidade de um determinado fenômeno jurídico. Em outras palavras, o desafio inicial de uma teoria crítica nessa área é buscar responder a uma questão que tem atravessado os séculos: o que é o Direito? Como coloca Lyra Filho (1980) é necessário defini-lo para que se possa estudá-lo.

A construção do objeto é abstrata e de certa forma

arbitrária. Em outras palavras, a questão conceitual no campo das ciências, em especial as humanas e sociais, é preponderantemente um problema político-ideológico. Por isso, para a efetivação de uma teoria crítica do Direito, é necessário, antes de tudo, que também se repensem as formas de elaboração e de abordagem dos fenômenos jurídicos específicos a serem analisados.

O problema do método, nessa linha de raciocínio, é fundamental, salientando-se no entanto que não se deve confundi-lo com técnica. (Ferraz Jr., 1980a:11) Esta envolve apenas a forma, enquanto a questão metódica é de conteúdo. O método é o principal elemento de mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. E ele o intermediário e também o caminho que leva à concretização da relação cognoscente. Em função disso a opção metódica é uma escolha política da maior importância. Não há possibilidades de se rever as concepções tradicionais sobre o Direito utilizando-se os mesmos instrumentos utilizados para construí-las. (Falcão, 1983:9-20)

Nesse sentido parece haver pelo menos três grandes opções sendo utilizadas pelos movimentos críticos contemporâneos. A primeira é a dialética, entendida como método aberto e não conclusivo. E ela a corrente mais forte. A seguir temos a opção sistêmica, que vem trabalhando com modelos abertos. E por último temos as opções de base semiológica e hermenêutica. Todas elas tem trazido resultados, sendo inclusive necessário salientar que não são excludentes entre si. Pelo contrário, suas análises e conclusões são complementares.

Visando à construção de uma teoria crítica do Direito o

que se deve ter presente com relação à questão metódica, em função do produzido até o momento, talvez possa ser sintetizado da seguinte forma: (a) os métodos a serem utilizados na produção de um conhecimento jurídico crítico não podem ser os mesmos utilizados pelo positivismo e pelo jusnaturalismo; (b) não há a necessidade de uma delimitação unimetodista como pressuposto para a produção de um conhecimento crítico. A experiência demonstra que a coexistência tem sido produtiva e complementar. Se deve reconhecer, no entanto, a supremacia da dialética enquanto método e a sua predominância dentro dos movimentos contradogmáticos; (c) a consciência da instrumentalidade do método. E como instrumento ele não é neutro, devendo a sua escolha ser política e em função do objeto a ser elaborado - a realidade e a verdade são sempre e necessariamente construções.

Segundo Maillie "o direito nunca está só" e "se torna compreensível unicamente em relação com outros fenômenos sociais". (1984:49) Em função disso o fenômeno jurídico não pode ser abordado isoladamente, como também não o pode ser através de critérios e pressupostos puramente jurídicos. Então uma teoria crítica nessa área tem que necessariamente transpor as fronteiras disciplinares, levando em consideração os demais conhecimentos produzidos. Ou seja, além de uma opção metódica, consciente é preciso também que essa abordagem seja interdisciplinar.

A construção de uma teoria crítica do Direito pressupõe, outrossim, o estabelecimento de metas a serem alcançadas. Luis

Alberto Warat parece ter conseguido enumerá-las de forma clara e sucinta:

"De certa forma, podemos dizer que a produção dos diferentes saberes críticos sobre o direito procura, entre outros objetivos:

a) rever o conceito tradicional da ciência do direito, demonstrando como a partir de um discurso organizado em nome da verdade e da objetividade desvirtuam-se os conflitos sócio-políticos, que se apresentam como relações individuais harmonizáveis pelo direito;

b) questionar as concepções juridicistas sobre a lei e a coerção, através das quais são apresentadas as formas jurídicas e estatais como instrumentos de caráter técnico e as relações jurídicas com um sentido específico *a priori*, que afasta a compreensão de sua fundamentação nas relações sociais;

c) negar a visão reducionista que apreende o direito como um discurso punitivo, moralmente comandado, negligenciando, assim, a explicação de como as formas jurídicas influenciam na organização de um determinado tipo de relações de produção econômicas, políticas e ideológicas. (...);

d) denunciar as funções políticas e ideológicas das concepções juridicistas sobre o Estado, que implicam a separação da sociedade civil e política, a partir da falácia de separação do interesse particular e geral, da separação do direito e da política e do estabelecimento da primazia da lei como garantia dos indivíduos;

e) propor uma inversão da razão jurídica dominante, que estabelece uma análise juridicista e não política do Estado, para situar-nos, substitutivamente, frente a um discurso que pretende falar politicamente do direito;

f) tentar estudar (recolocar) os efeitos sociais do dito, do calado, do reprimido, do que somos forçados a dizer ou interpretar a partir da cultura juridicista (...);

g) criar uma consciência participativa que permita aos diferentes juristas de ofício engajarem-se competentemente nos múltiplos processos decisórios, como fatores de intermediação das demandas da sociedade e não como agentes do Estado; ou seja, tentar refletir sobre as condições para uma nova relação entre a técnica jurídica e a prática política;

h) modificar as práticas tradicionais da pesquisa jurídica a partir de uma crítica epistemológica das teorias dominantes, de suas contradições internas e de seus efeitos ideológicos, com relação aos fenômenos que pretende organizar e explicar. (...);

i) proporcionar, nas escolas de direito, um instrumental pedagógico adequado para que os estudantes possam adquirir um modo diferente de agir, pensar e sentir, a partir de uma problemática discursiva que tente mostrar não apenas a vinculação do direito com as relações de poder, mas também o papel das escolas de direito como produtoras de idéias e representações, que logo se entrelaçarão na atividade social como um valor *a priori*, pleno de certezas e dogmatismo." (1984:20-2)

Os diversos objetivos dos movimentos críticos podem ser agrupados em dois blocos diferenciados: um de atividades teóricas e outro de práticas. O primeiro compreende aqueles que dizem respeito à construção de um novo imaginário sobre o fenômeno jurídico - colocam-se em nível do simbólico. O segundo refere-se ao estabelecimento de estratégias em nível pragmático, visando modificar as formas de agir vigentes nos diversos campos do universo jurídico.

Com relação aos objetivos teóricos a crítica tem alcançado o seu intento. Ela tem conseguido produzir discursos desmistificadores e desmitificadores das crenças elaboradas pela ciência jurídica e formadoras do seu senso comum teórico. Construiu novos universos simbólicos que permitem um entendimento do Direito que está mais próximo da sua situação concreta e dos seus comprometimentos político-ideológicos. E isso se deve, em grande parte, às inovações introduzidas na área metódica.

No entanto uma maior compreensão do real a partir de novos conceitos e proposições teóricas não é suficiente. É necessária também a implementação de estratégias que modifiquem a realidade, permitindo a construção de uma sociedade mais justa

e democrática - principalmente no terceiro mundo. Nesse nível as maiores contribuições foram o uso alternativo do Direito e algumas propostas desenvolvidas com relação às questões hermenêuticas e didático-pedagógicas.

Mas é exatamente nesse nível - das estratégias pragmáticas - que a crítica jurídica possui seus maiores vazios. Ela não tem conseguido apresentar soluções efetivas para resolver os problemas que aponta. Consegue diagnosticar o que deve ser modificado, mas não oferece alternativas - caminhos - viáveis que possibilitem a sua efetiva modificação. Para que uma teoria crítica do Direito possa realmente desempenhar seu papel é ainda necessário, então, que ela consiga realizar seus objetivos em nível da práxis. Fazendo-se um balanço da sua situação atual constata-se que há ainda muito a caminhar. Segundo Jeammaud:

"... as referências teóricas e as opções metodológicas dos juristas críticos, bem como os contextos políticos nos quais eles trabalham (...), parecem variados demais para que possamos pensar seriamente num balanço útil de uma 'teoria crítica'!" (1984:74)

No entanto, interrogando-se sobre as possibilidades e limites de um pensamento crítico sobre o Direito, coloca esse mesmo autor:

"... o espaço aberto é imenso, pois ainda conhecemos muito pouco sobre a especificidade, as modalidades e as funções complexas do direito nos diferentes tipos de formações sociais; porém, por estas mesmas razões, é vã a aspiração a uma próxima elaboração acabada de uma construção teórica nova (...), que esteja em ruptura radical com as doutrinas conservadoras dominantes no pensamento jurídico. Só existe, e isto me parece, pensando bem, preferível, apenas um movimento de crítica do direito, resultante da coexistência e da colaboração nascente de correntes cuja diversidade está amplamente ligada às

diferenças das condições políticas que prevalecem em seus países de origem ou às diferentes inserções profissionais de seus membros. O problema do momento é portanto o da cooperação científica dessas correntes ..." (1984:76)

As constatações de Jeammaud apontam para a inexistência efetiva de um movimento homogêneo que possa ser denominado Teoria Crítica do Direito, na medida em que o que existe é uma pluralidade de agrupamentos. Esse fato se por um lado é negativo, por outro evita o perigo da construção de um pensamento monolítico, consensual e totalitário. A atual situação possui características democráticas, uma vez que se apresenta marcadamente plural e conflitiva.

Pode-se, em função do exposto, vincular a essa pluralidade de movimentos uma outra questão importante: a da necessidade da autocrítica para que se possa evitar a estagnação. Nesse sentido a pluralidade e a heterogeneidade existentes permitem, através das mútuas trocas de idéias e dos contatos de colaboração, a análise e a possibilidade de revisão constante do conhecimento produzido e das práticas estabelecidas.

Ainda vinculada à existência dessa multiplicidade e não de uma única teoria crítica homogênea, há a indagação referente à viabilidade da construção de um discurso científico sobre o Direito, tendo em vista a perspectiva da ocorrência de diferentes resultados em pesquisas efetuadas sobre o mesmo objeto em função da diversidade de pressupostos epistemológicos. Na visão de Warat:

"Ninguém pode dizer o que é, nas ciências sociais, um resultado. O que o cientista crítico pode oferecer é uma abertura a essa prática que é o conhecimento." (1985a:73)

Aceitando-se essa colocação como correta, a situação contemporânea da crítica jurídica é perfeitamente consentânea com a pesquisa científica. Mais do que isso, ela seria exatamente a manifestação daquilo que é uma ciência. Esta deve ter consciência de que o conhecimento, como mediação entre sujeito e objeto, possui sempre uma conotação político-ideológica. Numa teoria realmente crítica não pode haver a oposição ciência/ideologia, pois, como destaca Leonel Severo Rocha:

"... a ideologia moderna é positiva, ou seja, não é uma mera ilusão no sentido negativo do positivismo. Desta maneira, todo conhecimento científico tem um forte componente ideológico, o que não torna fortuita a lógica interna do seu discurso, mas apenas desmascara o compromisso de sua racionalidade com a política." (1982:132)

Em função dessas colocações deve-se concluir que a possibilidade de uma pluralidade heterogênea de movimentos críticos produzirem ou não um conhecimento que possa ser caracterizado como científico depende unicamente da concepção de ciência a ser adotada. Frente a isso pode-se afirmar que os pressupostos da crítica do Direito, mais do que científicos, são políticos. Rocha inclusive salienta que "o que se pode efetuar é a proposta de uma nova diretriz política, nunca científica, para o saber jurídico..." (1982:134)

Finalmente é importante salientar que em razão da ausência de estratégias concretas que viabilizem as mudanças político-jurídicas e sócio-econômicas em geral defendidas pelos diversos movimentos, eles não tem conseguido impor-se como alternativas teórico/práticas efetivas. Segundo Tércio Sampaio Ferraz Jr.:

"... não se pode negar que teorias críticas, ou permanecem à margem do saber oficial, como um produto curioso que se louva, mas que não tem nenhuma consequência prática, ou são absorvidas pelo pensamento institucional que, então, as dogmatiza e as neutraliza como crítica." (1984:70)

3. Alguns movimentos críticos contemporâneos:

Parece importante, antes de analisar a situação do **Direito Alternativo** nesse contexto, conhecer pelo menos resumidamente alguns movimentos críticos que tem se destacado no mundo jurídico contemporâneo, em especial o brasileiro. Inclusive porque eles tiveram influência no surgimento e estruturação desse movimento. ⁽¹⁾

3.1. A "Association Critique du Droit":

A Associação Crítica do Direito francesa é um movimento de pesquisadores, professores, juristas e filósofos que buscam romper com a ideologia dominante nos cursos jurídicos, visando uma nova prática pedagógica.

Ela funciona desde 1978 e visa, em especial, formar grupos de pesquisa, estimular experiências pedagógicas e organizar seminários e encontros tendo por tema essas atividades de seus membros.

⁽¹⁾ Os movimento aqui resumidos são aqueles que tiveram maior influência no surgimento e na formação teórica dos membros do movimento "Direito Alternativo" brasileiro. Deve-se deixar claro, no entanto, que não foram eles os únicos.

A Associação organizou uma coleção denominada **Crítica do Direito**, publicada na Europa e que busca estabelecer um debate sobre os pressupostos do conhecimento do político-jurídico nas sociedades ocidentais contemporâneas. Publica também uma revista denominada **Procès**.

Os seus membros tem privilegiado uma abordagem histórica do Direito, não abandonando, entretanto, a análise do funcionamento concreto das instituições. Também tem questionado as separações tradicionais das disciplinas jurídicas e políticas.

A sua produção teórica é apoiada principalmente nos aportes teóricos do marxismo - materialismo histórico e dialética - e busca efetuar uma crítica do formalismo e do realismo na área do Direito, bem como do liberalismo jurídico-político e do sistema capitalista.

Critica o ensino jurídico vigente que dentro de sua pretensa objetividade se satisfaz em reconhecer uma situação de fato, omitindo os fundamentos e as funções reais do Estado e do Direito. Questiona também as distinções efetuadas entre as ciências jurídica e política e entre os direitos público e privado. Para a **Association Critique du Droit** essas distinções são arbitrárias e prejudiciais à investigação científica.

Entre seus objetivos estão a modificação das práticas de ensino e pesquisa e o desenvolvimento de uma consciência sobre o conteúdo e o funcionamento do jurídico através de instrumentos pedagógicos adequados.

Seus trabalhos tem levado à demonstração do direito público como instância privilegiada de desenvolvimento das

formas jurídicas do capitalismo. Tem também aprofundado os estudos sobre a relação entre direito e estado capitalistas.

Segundo Antoine Jeammaud:

"... uma das constantes mais notórias dos trabalhos provenientes do movimento Crítica do Direito é este esforço de aprofundamento no sentido da distinção, e o desenvolvimento desta tese fundamental, segundo a qual o direito tem um **papel constitutivo** no modo de produção capitalista.

Segundo o movimento, o direito participa da constituição, do funcionamento e da reprodução das relações de produção, representando-os de maneira deformada, quer dizer, através desta dimensão que facilmente chamamos de 'ideológica' e que todo enfoque crítico atribui ao direito. No fundo, a idéia é que a sociedade capitalista é essencialmente jurídica, ou seja, que o direito aparece como a **mediação específica e necessária** das relações de produção que a caracterizam." (1984:78-9)

Ao que complementa:

"Esta colocação em evidência do papel necessário do direito na infra-estrutura da sociedade capitalista é acompanhada por uma insistência em buscar e sublinhar a ligação estreita que este direito burguês mantém com a forma Estado." (1984:79)

Entre os membros da *Association Critique du Droit* pode-se destacar Antoine Jeammaud, G. Farjat, J. Michel, J. Ponmarède, Jean Jacques Gleizal, M. Jeantin, Michel Miaille, Ph. Dujardin, e R. Chavin, entre outros.

3.2. A "Nova Escola Jurídica Brasileira" (NAIR):

A NAIR foi fundada por Roberto Lyra Filho e congrega um grupo de juristas e pensadores brasileiros, tendo como denominador comum o pensamento dialético e uma práxis voltada à busca do socialismo democrático.

Sua base teórica está vinculada ao idealismo alemão, à filosofia e ciências marxianas e às modernas correntes da sociologia crítica e da hermenêutica material. E está engajada em um compromisso claro com o humanismo e o movimento anti-imperialista.

Busca, através de uma nova visão do que é Direito e da efetivação de uma práxis transformadora, a superação tanto do idealismo como do positivismo.

Dentro desse contexto a NAIR não toma a norma pelo Direito, não define a norma pela sanção, não reconhece apenas ao Estado o poder de normar e sancionar, não se curva ante o fetichismo do chamado direito positivo e não faz do Direito um elenco de restrições à liberdade.

Além de seu fundador, Lyra Filho, é importante salientar, entre outros, também os nomes de José Geraldo de Souza Júnior e Tarso Fernando Genro como destacados membros desse importante movimento crítico brasileiro.

O movimento da NAIR repercutiu por todo o Brasil, tendo havido, na década de 80, algumas dezenas de grupos a ela vinculados. Através de uma revista - denominada **Direito e Averso** - ela buscou difundir suas posições. Essa publicação, no entanto, se encontra paralizada desde 1986, ano da morte de seu fundador. Este resumia da seguinte forma a proposta da Nova Escola Jurídica Brasileira:

"Talvez fosse possível dizer que a NAIR tem, como balisas (mas, note-se, apenas balisas, que não esgotam o seu conteúdo de idéias), estas cinco proposições - nas quais, é óbvio, não se explica todo o seu trabalho renovador:

a) - que o Direito é, antes de tudo, liberdade militante, a afirmar-se, evolutivamente, nos padrões

conscientizados de justiça histórica, dentro da convivência social de indivíduos, grupos, classes e povos - e isto quer dizer que o Direito é, então, em substância, processo e modelo de liberdade conscientizada ou conscientização libertadora, na e para a práxis transformativa do mundo; e não ordem social (que procure encerrá-lo ou detê-lo), nem norma (que bem ou mal o pretenda veicular), nem princípio abstrato (que o desvincule das lutas sociais e concretas), nem apenas luta social e concreta (que desconhece os limites jurídicos de uma práxis transformativa do mundo e reivindicadora de direitos sonegados: não se conquistam direitos pelo esmagamento de direitos ...);

b) - que a Justiça histórica e concreta (...) não se determina **senão** pelo estabelecimento gradual de porções crescentes de liberdade conscientizada, na luta dessas classes, grupos e povos, refletindo a dialética de opressores e oprimidos, espoliados e oprimidos, espoliadores e espoliados; em síntese: dominadores e dominados, no interior dos Estados e nação e na comunidade internacional e interestatal;

c) - que o padrão de legitimidade, na concorrência das normas, está no vetor histórico, donde se extrai a resultante mais avançada numa correlação de forças, em que se torna reconhecível a vanguarda, se marca o posicionamento progressista e se atua para garantir as suas reivindicações, tratando de exprimir o sumo e o extrato do processo libertador, a que se dá o nome de direitos humanos (...);

d) - que o processo mesmo de libertação, nem pode desconhecer os seus limites jurídicos (ver a), nem deferir a 'tutores' (...) a determinação exclusiva e concreta do círculo de liberdade de cada um, já que a própria 'emancipação' das classes trabalhadoras NÃO significa uma luta por privilégios e monopólios de classe e, sim, uma luta por **direitos** e deveres iguais, bem como pela abolição de todo domínio de classe;

e) - que a positivação dialética do Direito, isto é, a sua efetivação gradual e em luta, na totalidade histórica em movimento, mediante a qual se esclarecem, concretizam e polarizam, como direitos reclamados, os aspectos concretos do Direito geral de libertação, jamais toleram que aquela positivação seja acorrentada numa ordem social e seu suposto 'direito positivo' ...". (1984:16-7)

E importante salientar ainda que a NAIR, principalmente através da obra de Lyra Filho, ocupou no Brasil um papel

destacado na crítica ao atual ensino jurídico, buscando demonstrar como ele tem sido um elemento de reprodução do próprio sistema econômico e político vigente.

3.3. A "Associação Latino-Americana de Metodologia do Ensino do Direito" (ALMED):

A ALMED foi fundada em 1974 por um pequeno grupo de professores universitários do Brasil e da Argentina quando de um congresso sobre ensino do Direito realizado nesse ano na Universidade de Morón. O objetivo central da Associação era o desenvolvimento de estudos críticos referentes à educação e aos processos de transmissão do saber jurídico.

De objetivos iniciais voltados às questões didáticas, a ALMED foi deslocando progressivamente sua problemática em direção à epistemologia crítica das ciências sociais. Em função disso assumiu preocupações vinculadas ao desenvolvimento de formas de superação do egocentrismo textual que dirige os principais processos de produção do saber no mundo do Direito e à denúncia de suas funções sociais.

Segundo Luís Alberto Warat, seu presidente e principal articulador:

"A tarefa crítica da ALMED pode ser apresentada levando-se em consideração três direções concorrentes: a) uma via de questionamento das escolas de direito; b) uma tendência de reformulação crítica das bases epistemológicas da produção do conhecimento científico, tomando a teoria jurídica como forma social a ser explicada e não como explicação do real; c) um viés semiológico obtido a partir do deslocamento e da desconstrução do paradigma semiológico dominante, que, baseado em

pressupostos positivistas e empiristas, apresentava-se como extremamente insuficiente, para mostrar o poder das significações como elemento de organização, legitimação e reprodução das relações sociais." (1984:22)

Com base nisso sua luta tem sido:

"... uma luta contra a estereotipação dos discursos jurídicos como fórmulas encobertas de justificação e consenso das diferentes instâncias da ideologia dominante, assim como, também por uma atitude de rebeldia contra as ilusórias pretensões de uma ciência idealista e abstrata." (Cunha & Bravo, 1981:128)

A ALMED viveu sua primeira fase - na Argentina - de maneira informal. Nesse período editou a **Revista Latino-Americana de Metodologia do Ensino do Direito**. Foi com a transferência de sua sede para o Brasil, em 1982, que ela adquiriu personalidade jurídica, através de uma segunda fundação em nova assembléia constitutiva e da elaboração de seus estatutos. Passou então a editar a **Revista Contradogmáticas**. Esta é atualmente publicada em conjunto com a Editora Acadêmica. A Associação viveu seu momento áureo no início da década de 80, período no qual inclusive foram criadas várias secções regionais, espalhadas por todo o país.

Durante sua existência a ALMED tem organizado cursos de especialização e aperfeiçoamento, bem como seminários e congressos. Entre estes se destacam as VIII Jornadas Latino-Americanas de Metodologia do Ensino do Direito. A última foi realizada em 1988 na cidade de Santa Cruz do Sul (RS), durante a qual se destacou a sua importância como projeto autônomo onde cabe a utopia e como lugar onde é possível a existência da pluralidade e da diferença. (2) Também como

espaço que permite o encontro, o diálogo e a quebra do isolamento vigente - a interação dos seres humanos - o que favorece a cumplicidade e o exercício de uma prática comprometida.

Entre os objetivos contemporâneos da Associação encontra-se a avaliação do estado atual do ensino e do conhecimento jurídicos, bem como suas tendências e perspectivas. Também a análise das condições de possibilidade de um direito e de uma sociedade democráticos; a determinação das funções do Direito na pós-modernidade; o estímulo à implementação de formas de trabalho que permitam a percepção e diagnóstico de novas problemáticas sobre o jurídico, a cultura e a educação; o incentivo à pesquisa; e a promoção da capacitação de docentes e pesquisadores na área do Direito e das ciências sociais.

A ALMED não é um movimento ideológico, teórico e metodologicamente homogêneo. Como consequência também não possui uma práxis comum, mas sim heterogênea. Ela abriga (ou abrigava) uma série de tendências e movimentos críticos de diferentes matizes, sendo a defesa da democracia e a crítica da dogmática jurídica e seus pressupostos políticos e epistemológicos os principais pontos de encontro presentes nas obras de seus membros.

Os três principais grupos presentes historicamente no interior da ALMED são o sistêmico e o dialético - ambos mais

(2) Infelizmente a prática da ALMED e de seus dirigentes nem sempre tem estado de acordo com o que defendem teoricamente. (Discursos democráticos e práticas autoritárias parecem ser, inclusive, uma característica disseminada no mundo jurídico). Isso levou a que muitos de seus membros tenham sido "excluídos" ou espontaneamente dela se afastado.

vinculados à teoria política e à sociologia - e o semiológico - de preocupação principalmente filosófico-epistemológica. Entre os principais expoentes contemporâneos da Associação, além de Warat, pode-se destacar: Albano Marcos Bastos Pépe, Agustin Squella, Carlos Alberto Plastino, Eduardo Angel Russo, Enrique Puceiro Zuletta, Itamar Pedro Beviláqua, José Alcebiades de Oliveira Júnior, José Luiz Bolzan de Moraes, José Maria Gómez, Leonel Severo Rocha e Maurício Berni.

Entende Warat que:

"O desempenho teórico da ALMED definiu-se muito mais por uma busca, por uma exploração de certas possibilidades desmistificadoras, do que pela determinação das categorias teóricas que possam tornar mais rigorosa a produção de um discurso crítico do direito. Por tal razão, a ALMED deve ser caracterizada apenas como um lugar estratégico para a conscientização teórica dos juristas." (1984:23)

3.4. O "Uso Alternativo do Direito":

O Uso Alternativo do Direito é um movimento teórico-prático originário da Itália, formado por operadores jurídicos progressistas, principalmente magistrados, que parte da negação de que as tarefas de interpretação e aplicação do Direito sejam tarefas estritamente científicas.

"O movimento do Uso Alternativo do Direito faz-se representar, desde a década de 60, por inúmeros magistrados integrantes da 'Magistratura Democrática', corrente dissidente no interior da Asoziazione Nazionale Magistrati. Além de editar duas importantes revistas (Magistratura Democrática e Quale Giustizia), aglutina o interesse de alguns dos mais importantes juristas críticos e antidogmáticos da Itália, tais como: Pietro Barcellona, Giuseppe Cotturri, Luigi Ferrajoli, Salvatore Senese, Vincenzo

Accattatis etc. Destarte, o reconhecimento de seu crescente significado permite aferir que os influxos do movimento crítico italiano se difundiram e encontraram eco entre os juristas e os magistrados da Espanha (Nicolás López Calera, Modesto Saavedra López e Perfecto Andrés Ibañez) e da Alemanha (Ulrich Mückenberger, Dieter Hart)." (Wolkmer, 1991a:66-7)

Para essa corrente é fundamental reconhecer a função política do Direito enquanto instrumento de dominação de classe. Há uma estreita interdependência entre relações jurídicas e relações econômicas. Partindo disso nega a apoliticidade, a imparcialidade e a independência do juiz - postulados fundamentais da cultura jurídica burguesa - e conseqüentemente a crença de que este é a sede dos interesses gerais e o depositário do bem comum. O Uso Alternativo do Direito afirma o caráter político da atividade judicial e a existência de opções de classe por parte dos juizes.

Não nega o princípio da legalidade, mas propõe a utilização do direito positivo vigente e de suas instituições de forma alternativa, no sentido de propiciarem uma prática jurídica emancipadora, voltada aos segmentos sociais menos favorecidos. Em outras palavras: não busca fazer revolução via Direito e sim produzir interpretações progressistas desse objeto. Essa posição tem servido de pretexto aos movimentos mais ortodoxos para chamarem-no de reformista.

Seus defensores vêem-no não como um simples ato de vontade mas sim como uma manifestação da luta de classes que busca colocar, dentro do possível, o Direito e os juristas ao lado dos que não tem poder.

"Con el uso alternativo del derecho no se trata de hacer la revolución con el derecho, sino de reconducir las interpretaciones jurídicas

progresistas al desarrollo de las contradicciones sociales no para la supervivencia de las instituciones, sino para restituir a la clase obrera 'la capacidad creadora de la historia' ..." (Calera, 1978:17)

A doutrina do Uso Alternativo do Direito não possui complexidades especiais, sendo suas questões teóricas fundamentais: (a) a declaração da natureza política do Direito; (b) a concepção de que as relações entre estrutura e superestrutura não são mecânicas e que a instância jurídica não é sempre um reflexo exato das relações de produção; e (c) que são notas características do Direito sua generalidade e vagueza. Como resultado da última dessas questões tem-se a impossibilidade de aceitar como verdadeiro o caráter objetivo e unívoco das tarefas de interpretação e aplicação do Direito.

O movimento se inscreve dentro das atuais tendências neomarxistas e nenhum de seus defensores prega que uma revolução proletária tenha que realizar-se prioritariamente por meio do Direito. O que constata é a relativa importância que adquire a instância jurídica nas sociedades capitalistas avançadas.

Nesse sentido seus membros buscam utilizar o ordenamento jurídico vigente de forma diversa da predominante, numa direção emancipadora, colocando o Direito ao lado dos que não têm poder. O jurista alternativo deve utilizar-se das lacunas, imprecisões, incoerências, contradições, vaguezas e ambigüidades do direito positivo em favor da classe trabalhadora, protegendo o consagrando práticas emancipadoras. É um movimento que busca, pela via interpretativa, a ampliação dos espaços democráticos existentes no ordenamento jurídico - é

a procura da normatividade utilizável.

Nicolás López Calera assim resume esse movimento jurídico europeu:

"En suma, tal vez se puede concluir o resumir que dos son los aspectos más fundamentales y positivos de las doctrinas sobre el uso alternativo del derecho. Por un lado, estas doctrinas han servido, más que para proporcionar un mero uso alternativo del derecho, para replantear viejas y profundas cuestiones sin solucionar que siguen existiendo bajo todo proceso revolucionario, que precisamente no termina tan sólo en el grito de desesperación de una clase oprimida ni en un voluntarismo utopista y soñador de una sociedad sin clases. Por otra parte, dichas doctrinas se han convertido en efectiva praxis y han contribuido modestamente a hacer avanzar el proceso de liberación de la clase trabajadora." (1978:31)

VII - POR QUE DIREITO ALTERNATIVO? (A INSUFICIENCIA DA CRITICA JURIDICA TRADICIONAL)

A constatação da existência de uma crise concomitantemente político-ideológica e epistemológica do Direito acarreta a necessidade da construção de uma alternativa viável, que possibilite a sua recuperação enquanto instância representativa das aspirações sociais.

O reducionismo de grande parte dos movimentos críticos existentes ao nível acadêmico acabou inviabilizando-os como opções concretas de superação do positivismo. Nesse espaço surge o **Direito Alternativo** como possibilidade de resgate da integralidade do jurídico.

1. Do "Uso Alternativo do Direito" ao "Direito Alternativo"

A América Latina, e em especial o Brasil, vê, a partir da década de oitenta, a estruturação de um novo movimento crítico: o **Direito Alternativo**. Este não se constitui, ainda, em uma escola jurídica ou em um movimento homogêneo. Não é ele também - necessário frisar isso - a negação dos demais movimentos críticos. Pelo contrário, é a sua consequência prática mais perceptível. Nesse sentido, quando se fala do **Direito**

Alternativo como superação da crítica tradicional, ⁽¹⁾ se está referindo a ele como processo de absorção de seus avanços e eliminação - ou busca de eliminação - dos seus equívocos e lacunas. Inclusive é de se salientar que com referência ao movimento brasileiro especificamente não se pode negar o fato de que muitas de suas raízes, pressupostos e objetivos - talvez a maioria - estão no pensamento de Roberto Lyra Filho e no trabalho por ele desenvolvido através da NAIR. ⁽²⁾ Também no **Uso Alternativo do Direito** europeu ⁽³⁾ foi o movimento brasileiro buscar guarida, principalmente para a prática dos juizes alternativos. Já a aguçada crítica epistemológica efetivada pela *Association Critique du Droit*, que no Brasil ingressou principalmente através da obra de Michel Miaille, ⁽⁴⁾ permitiu ao movimento estabelecer alguns de seus delineamentos.

⁽¹⁾ Utiliza-se aqui o termo "crítica tradicional" para referir-se aos movimentos críticos de base unicamente ou preponderantemente acadêmica. Não há na sua utilização nenhum sentido pejorativo. A crítica eminentemente acadêmica teve um papel fundamental e histórico para que se pudesse chegar à consciência da realidade jurídica e do seu papel ideológico. Apenas que esse papel é hoje insuficiente.

⁽²⁾ É provável que a continuidade do trabalho de Lyra Filho tivesse levado ao "Direito Alternativo". No entanto a morte prematura e inesperada em 1986 sepultou muitos dos seus sonhos e diversos projetos que a NAIR pretendia iniciar. Os grupos "Direito e Averso", espalhados por todo o país, criados sob a inspiração de sua obra, estão hoje, na sua maioria, vinculados ao "Direito Alternativo". Há de se salientar também o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos ("O Direito Achado na Rua"), desenvolvido em Brasília sob a coordenação de José Geraldo de Souza Jr., e inspirado no pensamento daquele autor.

⁽³⁾ O movimento dos juizes alternativos do Rio Grande do Sul tem sua inspiração principal nesse movimento europeu, também um movimento de magistrados. Foi exatamente para o estudo do "Uso Alternativo do Direito" que a Escola Superior da Magistratura gaúcha criou uma disciplina denominada de "Direito Alternativo", ministrada por Amilton Bueno de Carvalho.

⁽⁴⁾ O trabalho da "Association Critique du Droit" foi bastante divulgado no Brasil na primeira metade da década de 80, principalmente pela sua vinculação com a ALMED. Foi o trabalho de Michel Miaille, entre os autores do movimento francês, o que aqui mais repercutiu, devido provavelmente ao fato de seu livro "Uma introdução crítica ao Direito" possuir versão em português. Miaille esteve mais de uma vez no Brasil e orientou e orienta os estudos de doutorado de vários brasileiros que estudaram ou estudam na França.

O trabalho lingüístico-epistemológico desenvolvido pela ALMED, principalmente através de Luís Alberto Warat, ⁽⁵⁾ tem relevância com relação à hermenêutica jurídica, questão fundamental para os alternativos.

O movimento, em princípio, é uma consequência de todo o processo de crítica do Direito desenvolvido principalmente a partir do início da década de 70. A falta de resultados concretos, oriunda da ausência de estratégias específicas, levou ao desenvolvimento de uma série de ações individuais ou grupais e que em determinado momento começaram a despontar, às quais foi dada essa denominação.

A própria forma espontânea como se deu o seu surgimento - cujo batismo se deve aos não alternativos - ⁽⁶⁾ deixou, de

(5) Principalmente no final da década de 70 e na primeira metade da de 80 a ALMED, preponderantemente através de Warat, desenvolveu um importante trabalho crítico no Brasil, voltado prioritariamente às questões do ensino, da hermenêutica e da linguagem jurídicas. Nesse período Warat dividiu com Lyra Filho a frente do movimento crítico brasileiro, mas no entanto possuiu o mesmo engajamento político do segundo. Esse trabalho deixou sementes em vários pontos do país e hoje muitos dos seus ex-alunos estão no "Direito Alternativo", inclusive o autor deste trabalho, que não pode negar a importância que esse fato tem na sua vida acadêmica. É fundamental salientar, no entanto, que Warat não se assoma como "alternativo" e tem inclusive feito críticas ao movimento. É necessário, por isso, diferenciar a produção teórica e o trabalho desenvolvidos por ele, principalmente até 1985, e que tem repercussão no "direito alternativo", das suas posturas pessoais atuais, dele dissociadas.

(6) A utilização do termo "Direito Alternativo" para caracterizar primeiramente o movimento dos juizes gaúchos e posteriormente o movimento como um todo se deve à imprensa, que o utilizou nesse sentido quando da divulgação de matérias atinentes ao trabalho desenvolvido por um grupo de aproximadamente 50 magistrados gaúchos. O primeiro texto jornalístico, intitulado "Juizes gaúchos colocam Direito acima da lei", foi produzido por Luiz Maklouf a partir de um trabalho de entrevistas realizado com os magistrados do Rio Grande do Sul. No entanto o jornalista deturpou muitas posições por eles expressas, produzindo um artigo sensacionalista e, ao que parece, destinado a "queimar" o movimento. No dia seguinte foi publicado pelo mesmo jornal - Folha da Tarde, de São Paulo - outro trabalho, de autoria de Teresa Cardoso, intitulado "Direito alternativo gera polêmica no STF". A essas duas sucederam-se várias outras reportagens e artigos, publicados em vários outros jornais do país. Os textos divulgados pela imprensa geraram toda uma discussão nacional sobre o problema do "Direito Alternativo", com posições acirradas contra e a favor. A utilização dessa denominação ocorreu em razão do fato do juiz Amilton Bueno de Carvalho ministrar, na Escola Superior da Magistratura do Rio Grande do Sul, cadeira denominada de "Direito Alternativo".

início, desconcertados, inclusive alguns de seus integrantes. A dialética entre a fraqueza e a força ⁽⁷⁾ do movimento gerou então a necessidade de um delineamento, de uma definição de rumos e estratégias.

O Direito Alternativo, em relação à maioria dos movimentos críticos anteriores inova. Ele faz uma opção pelos pobres - ⁽⁸⁾ uma opção prática e não apenas retórica como se via anteriormente. Sua proposta não se reduz ao estrito universo juridico-acadêmico, instância regra geral até então privilegiada. De um lado sua proposta se desloca do acadêmico para a rua (Direito açado na rua) - há o contato direto com os problemas populares e a utilização do Direito como instrumento de luta. De outro traz uma proposta maior, de construção de uma sociedade mais justa: uma sociedade socialista e democrática. ⁽⁹⁾ Seu projeto não é jurídico - até porque falar-se em projeto jurídico é uma hipocrisia, visto que todo o Direito é construído politicamente - mas político-econômico-social.

Em resumo pode-se dizer que embora haja frentes de luta e espaços profissionais e políticos diferenciados a ocupar, o

⁽⁷⁾ "Fraqueza" em razão do surgimento quase que espontâneo e sem uma preparação e discussão interna. Também pelo fato de não possuir o movimento uma articulação teórica pronta, que lhe permitisse compreender e explicar todas as questões que passaram a lhe ser colocadas. "Força" em razão da forte vinculação com os interesses e movimentos populares e à sua desvinculação político-partidária (nesse sentido o movimento é plural, embora situado no campo daquilo que se convencionou historicamente denominar de "esquerdas"). Também pelo fato do apoio ou simpatia obtidos em todo o país, inclusive de nomes de destaque fora do campo das "esquerdas".

⁽⁸⁾ Isso inclusive levou Amilton Bueno de Carvalho a afirmar durante os debates de sua conferência "O Ministério Público, a Magistratura e o Direito Alternativo", proferida no I Seminário Cearense sobre Direito Alternativo, que o "Direito Alternativo" é a "Teologia da Libertação" na área jurídica.

⁽⁹⁾ Esta proposição, da forma aqui colocada - sociedade socialista e democrática - está alicerçada na convicção pessoal do autor deste trabalho de que o verdadeiro socialismo é necessariamente democrático, e de que a democracia só é plenamente realizável no socialismo.

movimento se coloca de forma praticamente homogênea com relação às questões básicas: (a) a constatação de que existe uma luta de classes e de que o Direito é um instrumento, uma arma dessa luta. Nesse sentido é necessário que aqueles que a utilizam definam de que lado estão. Não há mais lugar para agentes duplos ou em cima do muro; (b) a luta pela construção do socialismo democrático. É um equívoco falar-se em morte do socialismo e fim das ideologias frente à realidade do Terceiro Mundo. A Pós-Modernidade é europeia, não latino-americana; e (c) a utilização da justiça social como parâmetro para definir o que é e o que não é Direito. Justiça social aqui entendida como aquela conquistada historicamente (legalidades atendida e sonegada) ou reivindicada (legalidade relida e direito insurgente) pela própria sociedade, única fonte legítima do jurídico. Há também a aceitação, por grande parte de seus membros, da dialética como melhor método para a compreensão do fenômeno jurídico e suas consequências políticas, econômicas e sociais. Essa aceitação, no entanto, não deve ser vista como a negação do pluralismo metódico, mas sim como o privilegiamento de um método sem a exclusão dos demais, que podem também ser utilizados de forma suplementar ou concomitante.

O movimento comporta basicamente duas frentes de luta, diferentes mas complementares entre si. A primeira compreende as lutas desenvolvidas em nível do instituído e a segunda as que se apresentam como instituintes. A divisão aqui apresentada tem por base as classificações que vem sendo adotadas e expostas por Amílton Bueno de Carvalho e Edmundo Lima de Arruda Jr. em seus textos e conferências. As diferenças parciais são

principalmente de nomenclatura. Carvalho (1992) denomina o conjunto formado por essas frentes de **Direito Alternativo Lato Senso**. Este engloba: 1) o positivismo de combate; 2) o uso alternativo do Direito; e 3) o direito alternativo estrito senso. ⁽¹⁰⁾ Arruda Jr. prefere denominar estas frentes de luta de **Usos do Direito**. Segundo ele:

"A expressão **usos do direito** deve englobar três níveis de juridicidade e de lutas: 1) A luta no plano dos direitos institucionalizados, e negados (**nível do instituído sonegado**); 2) A luta no plano das releituras hermenêuticas de dado comando jurídico passível de fundamentações alternativas (chamado **uso alternativo do direito** e que denomino de **nível do instituído relido**); 3) A luta no plano dos direitos não institucionalizados, negados, reprimidos (chamado **Direito Alternativo**, expressão do pluralismo jurídico, que chamo de **nível do instituinte negado**, típicos dos movimentos sociais)." (1992a:4)

A primeira das frentes, a luta dentro da legalidade, comporta dois níveis diferentes. O primeiro pode-se denominar de **positivismo de combate**. ⁽¹¹⁾ Este visa dar eficácia concreta aos direitos individuais e sociais já inscritos nos textos legais e que não vem sendo aplicados em favor das classes populares. É uma luta que se dá no nível da **legalidade sonegada**. ⁽¹²⁾ De certa forma se pode dizer que essa é uma

⁽¹⁰⁾ Esta classificação foi apresentada por Amilton Bueno de Carvalho durante a sua conferência no I Seminário Cearense sobre Direito Alternativo (nota B). Pode também ser encontrada em seu livro "Magistratura e Direito Alternativo".

⁽¹¹⁾ Este termo foi utilizado por Amilton Bueno de Carvalho - tendo por base a obra de Miguel Pressburguer -, durante a conferência referida anteriormente, para caracterizar a luta jurídica e política que busca tão só o cumprimento das normas jurídicas beneficiadoras das classes populares e que já se encontram positivadas. Também na conferência "Magistratura e Direito Alternativo", proferida no I Fórum Regional sobre Direito Alternativo.

⁽¹²⁾ Edmundo Lima de Arruda Júnior utilizou este termo durante a conferência "Direito Alternativo e Uso Alternativo do Direito", proferida no I Fórum Regional sobre Direito Alternativo, para referir-se aos direitos já positivados mas que continuam, mesmo assim, sendo negados às classes trabalhadoras.

batalha histórica da Ordem dos Advogados do Brasil e uma bandeira de luta que não fere o denominado princípio da legalidade, tão caro aos juristas dogmáticos. Pode-se dizer também que o positivismo de combate é um forte instrumento de luta utilizado pelos mais diversos grupos presentes no movimento Direito Alternativo.

O uso alternativo do Direito ⁽¹³⁾ é o segundo nível dessa primeira frente de luta. Ele se caracteriza pela utilização das contradições existentes no sistema, ⁽¹⁴⁾ bem como da vagueza ou ambigüidade de suas normas. ⁽¹⁵⁾ Parte do pressuposto de que frente a uma antinomia jurídica ou à uma imprecisão significativa, deve o intérprete escolher aquela opção que esteja mais comprometida com a democracia e os interesses das classes e grupos ⁽¹⁶⁾ menos privilegiados dentro do contexto social. O instrumento principal a ser utilizado no âmbito do uso alternativo do Direito é a hermenêutica. Nesse sentido a

⁽¹³⁾ O termo é aqui utilizado no mesmo sentido que lhe emprestou o movimento italiano "Uso Alternativo do Direito".

⁽¹⁴⁾ Há uma contradição no sistema sempre que o direito positivo possui mais de uma norma vigente, aplicáveis à mesma situação fática, sendo que há um choque entre elas. A aplicação de uma é a negação da outra. É o que a hermenêutica denomina de antinomias jurídicas. Um exemplo presente na legislação brasileira contemporânea é o conflito entre o "direito de propriedade" e a "função social da propriedade", ambos constitucionais.

⁽¹⁵⁾ Uma norma é vaga quando possui signos, palavras, que carregam em si uma imprecisão significativa. Em outros termos, uma norma é vaga quando não possui um sentido claro e unívoco, quando permite mais de uma leitura do seu texto. Na legislação brasileira há inúmeros casos de normas portadoras de expressões vagas. Dentre estes pode-se destacar, apenas para exemplificar, termos como função social, mulher honesta, segurança nacional, legítima defesa e estado de necessidade. Com relação à ambigüidade, diz-se que um termo ou norma é ambíguo quando possui mais de um sentido lexicográfico, quando possui mais de um significado, mas todos razoavelmente precisos. É o que ocorre, por exemplo, com um termo que possui um sentido técnico e um popular, como a palavra roubo.

⁽¹⁶⁾ Roberto Lyra Filho em "O que é Direito" (1982) demonstra como além dos conflitos interclasses há também, dentro das próprias classes sociais, os conflitos de interesses intergrupais e interindividuais.

própria legislação brasileira, no artigo 52 da LICC adota expressamente a interpretação finalística como critério necessário à aplicação do direito nacional. É o que se depreende da leitura de seu texto. Diz ele: "Na aplicação da lei, o juiz atenderá aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum." Essa forma de luta, caracterizada pelo denominado uso alternativo do Direito, está presente principalmente entre os magistrados e membros do ministério público que integram o movimento.

Esse primeiro campo de atuação do **Direito Alternativo**, colocado dentro do prisma do instituído, é aquele com o qual o jurista deve trabalhar como regra geral. A grande maioria dos conflitos (talvez quase a unanimidade) pode ser resolvida através do positivismo de combate (legalidade expressa) ou do uso alternativo do Direito (legalidade relida). Há no entanto aqueles momentos nos quais a ordem normativa ou é lacunosa ou injusta. Também as situações em que uma lei em tese justa, ao ser aplicada ao caso concreto, gera uma injustiça. São as situações, consideradas de **exceção**, nas quais, por insuficiência do direito positivo, ter-se-á de buscar outras soluções.

A segunda e mais controvertida frente de luta do **Direito Alternativo** é a que diz respeito à aceitação do denominado **pluralismo jurídico**. O estudo desse fenômeno coloca-se principalmente no âmbito da sociologia jurídica e refere-se à possibilidade da existência concomitante de uma pluralidade de ordenamentos em um mesmo espaço temporal e geográfico, possuindo um deles a chancela do Estado e os demais não. Essa

questão é analisada, entre outros autores, por Antônio Carlos Wolkmer (1992), Boaventura de Souza Santos (1988) e Roberto Lyra Filho (1982). O assumir pelo movimento da existência do direito insurgente ⁽¹⁷⁾ enquanto Direito criado pela própria sociedade nos casos de lacuna ou injustiça do direito estatal é a maior polêmica que o cerca. A razão é simples: o reconhecimento da existência de outras normas jurídicas além das expressamente criadas pelo Estado leva à defesa de sua aplicação em detrimento das normas estatais, sempre que essas forem injustas.

A segunda frente de luta comporta também a aceitação do denominado **jusnaturalismo de caminhada**. ⁽¹⁸⁾ Este se caracteriza pela luta em favor da aplicação irrestrita de alguns direitos básicos, como os referentes à vida e à liberdade, que se entende estarem acima da ordem jurídica positivada, por configurarem uma conquista histórica da humanidade e que não pode mais ser questionada e muito menos negada. Como no jusnaturalismo, parte-se da premissa de que há

⁽¹⁷⁾ Aallton Bueno de Carvalho nas conferências já citadas em notas anteriores utilizou o termo "direito alternativo estrito senso" para denominar o que aqui se chama de direito insurgente. Faz isso para diferenciá-lo do "direito alternativo lato senso" como denominação do movimento como um todo. Já Miguel Pressburguer (1991a) e Miguel Baldez (em participação como debatedor na conferência sobre o tema "Ensino Jurídico e Direito Alternativo" proferida pelo autor deste trabalho no dia 21 de outubro de 1991 na Faculdade de Direito Cândido Mendes no Rio de Janeiro) defendem a utilização do termo "direito insurgente". Também a expressão "direito alternativo propriamente dito" tem sido utilizada para caracterizar o mesmo fenômeno (Edaundo Arruda de Lima Jr. na conferência citada na nota nº 12.). Além dessas denominações também a expressão "direito achado na rua" é utilizada no mesmo sentido, principalmente a partir da publicação de texto com esse nome escrito sob a coordenação de José Geraldo de Souza Jr. (1987).

⁽¹⁸⁾ Aallton Bueno de Carvalho nas mesmas conferências referidas anteriormente ressaltou as diferenças existentes entre o "jusnaturalismo de caminhada" e o "jusnaturalismo de combate". Sobre essa questão ver o artigo de sua autoria, denominado "Jusnaturalismo de caminhada: uma visão ético-utópica da lei", publicado no livro Magistratura e Direito Alternativo (1992).

uma ordem supra-legal que determina o conteúdo do direito positivo. Só que essa ordem supra-legal não é divina ou oriunda da própria natureza das coisas, mas sim uma ordem construída pela própria sociedade nas suas lutas históricas. Pode-se de certa forma dizer que o jusnaturalismo de caminhada está mais presente, dentro do movimento, entre os magistrados, em especial o grupo de juizes alternativos do Rio Grande do Sul.

As situações de lacunas normativas e antinomias jurídicas não merecem maior análise, tendo em vista que a legislação pátria prevê mecanismos de preenchimento das primeiras e critérios básicos de resolução das segundas. (19)

A possibilidade que parece mais complexa é aquela em que existe o direito positivo, mas a sua aplicação é injusta. Aqui é necessário analisar o que é Direito. Ou melhor, se Direito se confunde com direito positivo.

Com relação a essa questão parece elucidativo o ponto de vista daquele que é considerado o maior jurista brasileiro deste século: Francisco Pontes de Miranda. Para ele a norma jurídica não se confunde com a palavra do legislador, mas é "o que está na vida ou é preciso para ela. Norma é o que se quer reconhecido como geral para o procedimento dos homens dentro de certo círculo social." (1972:3/12) E continua:

"A adaptação e os movimentos (regras jurídicas) para corrigir os defeitos de adaptação do homem à vida social (o que é também processo de adaptação) contém todo o Direito. Tudo que escapa a tal esfera,

(19) Para o preenchimento das lacunas a legislação brasileira prevê basicamente o costume, a analogia e os princípios gerais de Direito (LICC art. 49, CPC art. 126, CPP art. 39 e CLT art. 89). A CLT, no artigo referido, prevê também a jurisprudência, a equidade e o direito comparado. No que se refere às antinomias jurídicas os critérios básicos para a sua resolução são o da hierarquia, o da especialidade e o cronológico.

tudo que excede a tais delineamentos e raia não é Direito ..." (1980:157)

Ele condena veementemente a identificação entre Direito e direito positivo, denominando essa atitude de empirismo ignorante:

"O que devemos condenar é o empirismo ignorante, a medicina das leis votadas por pessoas sem nenhum cabedal de Ciência positiva do Direito, uma das últimas e das mais perigosas sobrevivências de autocracia, incompatível com o futuro, porque antagônica a toda a idéia de socialização e de adaptação do homem à vida social, segundo o máximo 'atualmente' possível de verdade." (1980:156)

"... do simples discernimento do que é e do que não é fenômeno jurídico resulta, entre muitos outros dados exatos, a discriminação do que podia e do que não podia ser imposto pelo legislador, pelo Estado, do que, dentre o direito escrito, deve e do que não deve ser atendido ou aplicado, bem como do que, ainda que não escrito, não votado e não promulgado, deve ser tido por direito e, portanto, observado na prática jurídica. (...) O Direito é o Direito do Homem; como o bem e o mal, o belo e o feio são conceitos relativos - o bem e o mal do Homem, o belo e o feio do Homem. Só existe de absoluto no Direito o que corresponde, no Homem, ao relativo das leis infinitas do universo; sem se conhecerem essas e o que no Homem produzem de invariável não se poderá conhecer aquela partícula." (1980:157)

Pontes de Miranda em seu Comentários ao Código de Processo Civil, ao analisar o cabimento da ação rescisória nos casos de decisão judicial que viole literal disposição legal (CPC art. 485, inc. VII), faz uma longa análise em que busca demonstrar as diferenças existentes entre lei e Direito, salientando que nos textos legais a palavra lei, muitas vezes, está utilizada no sentido de Direito e assim deve ser interpretada. É interessante destacar aqui algumas de suas preciosas observações:

"O direito, o *ius*, em todas as épocas, é o que se reputa justo, e se realiza, o que se aplica *secundum legem*, *praeter legem* e *corrighendi gratia*.

(...)

O Direito, em sua evolução incessante, ou, pelo menos, em sua mutabilidade, porque lhe faltam os fatores de estabilidade, mais características da Moral e da Religião, constitui o que, em cada momento, é tido pelo mais justo e ao mesmo tempo **realizável**. Ao primeiro elemento servem a lei, a doutrina e a dicção por parte dos juizes; ao segundo, o processo, como realizador do direito objetivo.

O princípio de que o juiz está sujeito à lei é, ainda onde o meteram nas Constituições, algo de 'guia de viajante', de itinerário, que muito serve, mas nem sempre basta. (...) Se entendemos que a palavra 'lei' substitui a que lá devera estar, 'direito', já muda de figura. Porque direito é conceito sociológico, a que o juiz se subordina, pelo fato mesmo de ser instrumento da realização dele. E esse é o **verdadeiro** conteúdo do juramento do juiz, quando promete respeitar e assegurar a lei. Se o conteúdo fosse o de impor a **letra legal**, e só ela, aos fatos, a função judicial não corresponderia àquilo para que foi criada: apaziguar, realizar o direito objetivo. Seria a perfeição em matéria de braço mecânico do legislador, braço sem cabeça, sem inteligência, sem discernimento; mas anti-social e, como a lei e a jurisdição servem à sociedade, - absurda. Além disso, violaria, eventualmente, todos os processos de adaptação da própria vida social, porque só atenderia a eles, fosse a Moral, fosse a Ciência, fosse a Religião, se coincidissem com o papel escrito. Seria pouco provável a realizabilidade do direito objetivo, se só fosse a lei: não apenas pela inevitabilidade das lacunas, como porque a própria realização supõe provimento aos casos omissos e a subordinação das partes imperfeitas aos princípios do próprio direito a ser realizado.

.....
A regra extralegal (no sentido de não-escrita nos textos), assente com fixidez e inequivocidade, é **direito**, ao passo que não no é a regra legal, a que a interpretação fez dizer outra coisa ou o substituiu. Pouco importa, ou nada importa, que a letra seja clara, que a lei seja clara: a lei pode ser clara, e obscuro o direito que, diante dela, se deve aplicar. Porque a lei é roteiro, itinerário, guia.

Do que foi dito podemos tirar que o direito, a que se referem as leis processuais, não é a lei; mas aquele cercado, não muito 'fino', em que os textos são estacas, que às vezes, por serem duas ou mais, uma adiante das outras, o arame só por uma passa, porque a outra ou outras ficaram 'fora' do que bastaria ao cercado ou seria **preciso** ao cercado. (...) O direito, e não a lei como texto, é o que se teme seja ofendido. Alguns escritores desavisados leram 'direito expresso' como se fosse 'lei escrita

clara', 'lei escrita explicita'. E erro grave ..."
 (1975:VI/289-292)

Os ensinamentos de Pontes de Miranda são corretos e partem exatamente de uma consciência clara no sentido de que o Direito, antes de ser um fato jurídico é um fato social. Essa visão é o que falta aos juristas do **status quo**, servos fiéis da lei e do poder estabelecido, seja ele qual for. Com relação à possibilidade de decisões **contra legis** é importante destacar ainda as seguintes passagens de sua obra:

"Ainda quando o juiz decide **contra legem scriptam**, não viola o direito, se a sua decisão corresponde ao que 'se reputa' direito. (...) O absolutismo da correlação necessária entre texto e direito, que o Estado despótico pregara, o Estado constitucional herdou e as chamadas escolas positivistas receberam como realidade social permanente, por falta de conhecimento sociológico ..." (1975:V/294)

"Por isso, o juiz deve afastar-se do texto legal, quando, deixando de aplicá-lo, serve ao direito do seu momento ..." (1975:V/299)

Pode-se denominar de **deslegalização** a negativa de aplicabilidade a uma determinada norma em razão de a mesma contrariar dispositivo legal superior, como nos casos de inconstitucionalidade de leis complementares ou ordinárias. Ou seja, ela ocorre quando se pode negar vigência a um determinado mandamento jurídico utilizando-se de um dos critérios formais adotados e aceitos pela dogmática tradicional para a resolução das antinomias jurídicas: o da hierarquia das normas. Nesses casos se consegue eliminar a regra injusta utilizando-se o próprio sistema normativo, evitando a decisão **contra-legis**. Marco Aurélio Dutra Aydos denomina esta possibilidade de **deslegitimação vertical**. (20)

Quando se trata da negativa de vigência a uma determinada norma em razão de sua injustiça pode-se falar em **deslegitimação**. Esta ocorre quando a negativa de aplicação de uma determinada norma presente no ordenamento jurídico positivo se dá em razão da mesma contrariar direitos históricos, conquistas e lutas da humanidade (jusnaturalismo de caminhada e direito insurgente), ou em razão de sua aplicação levar, no caso concreto, a uma injustiça manifesta. Aydos denomina esta possibilidade de **deslegitimação horizontal**. (20)

Parece consensual no movimento **Direito Alternativo** que se deve preferencialmente utilizar a deslegalização. Apenas quando esta não for possível é que se deve, como exceção, buscar a deslegitimação. Mas em qualquer situação, não se deve aceitar a aplicação injusta do Direito.

A melhor forma de se enfrentar a questão das normas injustas parece ser através da percepção da existência, ao lado das **lacunas normativas**, (21) das denominadas **lacunas axiológicas**. (21) Aceitando-se a sua existência, pode-se utilizar a dogmática jurídica e os critérios de integração previstos pelo próprio ordenamento jurídico positivo. Esses permitem a aplicação dos princípios gerais de Direito e do costume - ambas categorias que podem levar à aplicação do jusnaturalismo de caminhada ou do direito insurgente.

(20) Os termos "deslegitimação horizontal" e "deslegitimação vertical" foram utilizados por Marco Aurélio Dutra Aydos durante a conferência "Ministério Público e Advocacia - Práticas Alternativas", proferida durante o I Fórum Regional sobre Direito Alternativo.

(21) Entende-se por "lacunas normativas" aquelas situações em que o ordenamento jurídico positivo não possui norma legal aplicável a um caso concreto. Já a "lacuna axiológica" ocorre quando há norma legal aplicável ao caso concreto, mas a sua aplicação à aquela situação específica leva a uma decisão injusta, que não está de acordo com os valores sociais.

Como se pode ver o campo de lutas do movimento **Direito Alternativo** é bastante amplo e a não ser na questão referente à possibilidade de decisões **contra legis** não assume ele nenhuma postura mais radical e que possa, no estrito universo jurídico, inquietar os arautos da defesa do dito estado de direito.

As maiores reações contra o movimento prendem-se a duas outras questões, ambas de ordem política: em primeiro lugar a opção pelos pobres, pelos marginalizados, por todos aqueles que formam as classes e grupos menos privilegiados dentro da sociedade. O movimento como um todo, em suas diversas frentes e níveis de luta, faz uma opção de classe: são o positivismo de combate, o jusnaturalismo de caminhada e o uso alternativo do direito, todos em favor dos oprimidos. E o direito insurgente é visto como aquele construído pela própria sociedade - na sua grande maioria formada pelos desassistidos de toda natureza - à margem do Estado. Wilson Ramos Filho destaca que a novidade do movimento está no caráter classista de sua opção: "**usar o direito estatal no interesse das classes populares e valorizar o direito alternativo que é produzido pelas mesmas, à margem do direito estatal.**" (1991:157)

Parece claro que toda decisão jurídica é uma opção dentre as várias possibilidades existentes, todas de **Direito**. O que talvez não esteja claro é o critério a ser adotado para a sua efetivação. Frente ao caso concreto há a necessidade de determinar qual a norma individual a ele aplicável. Se toda norma individual é a concretização de uma das leituras possíveis da norma geral, como se chega a ela?

O que o movimento **Direito Alternativo** traz então de novo

se encontra exatamente na fixação de critérios básicos a serem adotados, em cada caso, na escolha da decisão a ser tomada. O princípio (que consciente ou inconscientemente é sempre político-ideológico) deve ser a opção pelos pobres, pelos oprimidos, pelas classes e grupos marginalizados e geralmente expropriados de qualquer Direito. O pressuposto interpretativo deve ser o comprometimento com o bem comum, entendido como o bem da maioria da população. Segundo Amilton Bueno de Carvalho:

"A alternatividade assume, pois, sua não neutralidade e seu comprometimento (entende que todo direito assim o é), mas muda de lado: é parcial e se compromete com os pobres.

Representa arma de combate na busca do novo; é um dos instrumentos do ativista jurídico que ambiciona colocar seu saber na perspectiva de novo tipo de sociedade, que quer comprometer-se com os pobres; é combate à 'passividade' dos juristas.

A atuação interpretativo-alternativa ultrapassa os limites da reprodução de práticas consagradas, tornando-se: (a) mais próxima do real conflito humano; (b) permissiva de discussão axiológica desmascaradora da idéia de neutralidade; (c) politicamente participativa; (d) questionadora da ordem estabelecida e das leis que a mantêm; (e) inserida no contexto sócio-econômico; (f) possibilitadora de novas soluções aos conflitos." (1991b:29)

A segunda questão, de certa forma consequência da primeira, é o fato de que o movimento defende a construção de uma sociedade democrática e socialista. A palavra socialista aqui utilizada tem o dom de aterrorizar todos os pseudoliberais defensores do estado de direito democrático. E que talvez haja muito pouca diferença (se houver) entre os liberais brasileiros e os conservadores em geral.

Ao lado disso, no campo metodológico, assume-se preponderantemente como dialético e parte da constatação marxista da existência de uma luta de classes que não pode ser

negada. O Direito é um dos elementos dessa luta e representa, como bem demonstrou Lyra Filho (1982a) tanto opressão como libertação. Em razão disso não busca efetuar uma revolução através dele, mas utilizar-se dos espaços existentes na instância jurídica para auxiliar na construção pacífica e democrática de uma nova sociedade que seja mais justa e igualitária. Nesse sentido está o **Direito Alternativo**, de certa forma, inserido na estratégia denominada por Antônio Gramsci de **guerra de posição**. ⁽²²⁾

Caracterizado o movimento, é necessário agora demarcar algumas de suas diferenças em relação ao **Uso Alternativo do Direito** europeu. Antônio Carlos Wolkmer, tendo por base o trabalho de Muñoz Gómez, assim se expressa sobre essa questão:

"a) Primeiramente, a tendência jurídica latino-americana 'se desenvolve no âmbito da crise do capitalismo 'periférico' ou de 'dependência' e nas condições criadas pelo autoritarismo repressor dos regimes militares, de fins dos anos 60 e início da década de 70, que desencadearam torturas, desaparecimentos, mortes, exílio, miséria, marginalidade, fome e carências vitais (saúde, educação e habitação). Por outro lado, a escola europeia tem sua origem na crise sócio-econômica que varreu o capitalismo das nações industrializadas (principalmente Itália e Espanha) em fins dos anos 60. De qualquer forma, estas duas 'espécies' de crises implicam conflitos diferentes, e, portanto, interpretações e vias de solução distintas.'

b) Um segundo aspecto assinalado é que as 'duas correntes partem de práticas diferentes: uma da prática judicial e a outra das lutas das comunidades por seus direitos e a assistência legal que lhes possa prestar para tais fins. A versão europeia pretende reivindicar o juiz como protagonista da justiça (...). Distintamente, na concepção latino-americana não se pensa na reivindicação do

⁽²²⁾ O termo "guerra de posição" surge em contraposição ao termo "guerra de movimento". Este último é utilizado para se referir à estratégia leninista de tomada do poder pela força. A "guerra de posições" é a ocupação democrática e gradativa de espaços. Ambas são estratégias que visam a realização do projeto político socialista.

juiz como verdadeiro protagonista da justiça (...)', mas sim na própria comunidade. Aliás, 'pretende-se que seja a comunidade mesma os usuários diretos do Direito, que adotem mecanismos para a defesa de seus próprios interesses, estejam ou não reconhecidos e protegidos adequadamente pelo Direito'.

c) Por último, cabe frisar que a noção europeia do 'uso alternativo do Direito' se ocupa muito mais com a formação do jurista, submetendo '... a uma forte crítica os conteúdos e a forma como a Universidade organiza o ensino do Direito'. Já a formulação latino-americana do 'Direito Alternativo' não '... se preocupa tanto com a formação do jurista, mas sim com a educação da comunidade, para que os segmentos populares possam participar diretamente na solução de suas necessidades e na organização de uma sociedade realmente mais democrática' e participativa." (1991b:49)

Segundo Wolkmer "o 'Direito Alternativo' latino-americano passa do monopólio do juiz ou do jurista para o domínio, o conhecimento e a prática popular." (1991b:49) Já Arruda Jr. (1991) situa o **Uso Alternativo do Direito** como um movimento que trabalha basicamente a partir do **instituído** (direito positivo) enquanto o **Direito Alternativo** ao lado desse trabalho desenvolve um outro em nível do **instituinte**, reconhecendo que paralelamente às normas jurídicas editadas pelo Estado há outras criadas pela sociedade e também jurídicas. Salaria que talvez o melhor fosse utilizar apenas o termo **uso do direito** como forma de superar a dicotomia e evitar a ambigüidade gerada pelo termo **alternativo**. São suas as seguintes palavras:

"Com efeito, na periferia pode-se utilizar mais apropriadamente a expressão direito alternativo, que aproveita tanto o direito paralelo, direito insurgente, principalmente, como o direito dos trabalhadores já alçados à legalidade estatal. Para ser mais preciso, a expressão menos ambígua seria simplesmente 'uso do direito', esteja ele no plano do 'instituinte' (movimento dos sem-terra, movimento sindical, movimentos associativos, etc.) ou esteja no plano do 'instituído'." (1991:92-3)

Com relação à essa questão terminológica, Carvalho (1992)

prefere a utilização do termo **direito alternativo**. Entende que falar em uso do Direito leva ao entendimento de que há um só Direito. O direito alternativo é a alternativa ao usual predominante. É outro Direito.

É importante ainda destacar que as diferenças entre o movimento europeu e o movimento latino-americano emanam das diferentes situações históricas em que se encontram ambos os continentes. No solo do surgimento do **Uso Alternativo do Direito** temos uma legislação estatal bem melhor aparelhada e garantidora dos direitos da classe trabalhadora, fruto de muitas lutas por ela empreendidas principalmente a partir do século XVIII. Também o surgimento da social-democracia na Europa levou ao desenvolvimento e ampliação de uma série de direitos sociais. Com isso a maioria das lutas jurídicas se dá no sentido do cumprimento do já existente mais do que na reivindicação de novas normas. A situação latino-americana é diferente. No Brasil, por exemplo, muitas das reivindicações básicas da classe trabalhadora não estão sequer inseridas nos textos legais. E algumas daquelas que foram incluídos na nova carta constitucional e que ainda nem tiveram eficácia concreta já estão sendo alvo de projetos buscando eliminá-las. Ou seja, a luta do **Direito Alternativo** é a luta pelo reconhecimento de direitos em muitos casos ainda não positivados. Nesse sentido é ele um movimento mais político do que jurídico. Não nega, no entanto, a importância da positivação. Pelo contrário, busca a positivação de novos direitos para as camadas populares. Mas até que essa **legalização** ocorra é necessário reconhecê-los, mesmo que à margem da legalidade instituída.

Independentemente do instrumental a ser utilizado pelo Direito Alternativo uma posição parece pacífica: a legalidade não pode ser um entrave à justiça. E o que coloca Carvalho:

"Na nossa realidade [brasileira], tenho que, em determinados casos há que se romper os limites da legalidade. Aqui tudo é tão cruel e agressivamente contraditório que, na luta travada no jurídico, não se permite aceitação de tais limites. O direito que lá [Europa] é tido como alternativo ante as conquistas da classe trabalhadora já erigidas à condição de lei, aqui assume o papel de uso do próprio direito na busca das mínimas condições de vida com dignidade ao povo. E nesta busca, se a legalidade é entrave, deve ser superada com utilização de princípios gerais do direito do pobre, os quais estão acima do direito positivado. O foco do direito deve ser alargado (...), mesmo porque 'o direito, enquanto fenómeno social objetivo, não se pode esgotar na norma ou na regra, seja ela escrita ou não'

Na luta pela ascensão do pobre (finalidade do Direito Alternativo) deve-se utilizar todo instrumental possível, inclusive o positivista (que quando a serviço do pobre passa a ser 'positivismo de combate' na expressão de Miguel Pressburguer), para preservação das conquistas eventualmente já alcançadas (...), ou até para que efetivamente sejam concretizadas normas ainda inaplicadas." (1991c:57-8)

Tarso Genro analisa a questão da legalidade e busca demonstrar como esta funciona como um fetiche. Diz ele:

"O extremismo fetichista da aplicação da lei 'a qualquer custo', no entanto, é o desaparecimento dos sujeitos humanos criadores do Direito que passam a ser somente 'partes': os interesses económicos transformados em categorias jurídicas abstratas. A hierarquia normativa estabelecida como uma hierarquia axiológica absoluta (formal) vincula, então, o Juiz ao processo de produção e circulação como uma simples peça para somente manifestar o que é expressão bruta da superioridade material e espiritual dos grupos dominantes da sociedade.

.....
O suporte ideológico do julgamento, sempre e absolutamente segundo a lei, é a defesa de uma determinada hierarquia de valores e normas dentro do sistema, mas não é a única possibilidade do Juiz no interior do sistema. É possível 'forçar' o sistema sem cair no arbítrio e no autoritarismo. O julgamento segundo a lei é apenas uma das possibilidades do

Juiz: traduz em boa parte das demandas a manutenção de uma determinada ordem e proporciona, na maioria das suas decisões, o grau de justiça socialmente aceito. Noutros casos garante uma ordem jurídica que ampara todo um modo de vida, proporciona a continuidade e a segurança das relações mercantis e permite a uma parte privilegiada da cidadania uma previsibilidade, para que o seu sentido cotidiano da 'pré-ocupação' (...) possa ter a racionalidade e sentido, tornando suas atividades produtivas ou especulativas calculáveis 'como uma máquina' ...

.....
O direito alternativo não é, pois, o não-direito, muito menos um direito inventado ou simplesmente intuído na tradição do bom Juiz Magnaud. Ele é sempre a melhor possibilidade de um sistema jurídico, dada pelos conflitos sociais e individuais que o geraram, pela sua história e pela cultura da sociedade em que ele emerge. Não é o arbitrio do indivíduo-Juiz, nem sua simples vontade política perante a crise de um sistema; mas é um ato de construção e desenvolvimento de valores que já estão postos pela história de afirmação da liberdade humana, do direito à vida, da luta pela repartição do produto social, pela redução da desigualdade e pela defesa do futuro do homem, preservando-lhe o ambiente e a natureza.

A experiência jurídica dos povos demonstra que, quanto mais apegado ao normativismo mecanicista e ao legalismo 'puro', mais servil é o jurista ou o Juiz perante os poderosos e mais sobranceiro e enérgico ele é perante os pobres e socialmente fracos. Seu amor à Constituição e à lei é, na verdade, o amor e o respeito aos privilégios que o sistema pode garantir. Afinal, quem esqueceu o papel de grande parte dos juristas e dos Juizes na época do nosso Regime Militar? Quem foram os redatores dos Atos Institucionais, os Ministros da Justiça, na época em que nos porões do Regime torturava-se e matava-se impunemente? Deles não se exigiria o suicídio ou a renúncia, mas é humano pensar que muitos poderiam ser chaves na surda resistência política e moral que estimulou a maioria dos homens mentalmente livres deste país." (1991:21-6)

O suporte do **Direito Alternativo** é a legitimidade, não a legalidade. Não é ele a construção retórica dos práticos do Direito e nem a ficção jurídica dos doutrinadores do status quo. É ele o conjunto de direitos conquistados historicamente nas lutas sociais, mesmo que sonegados pela legalidade

momentânea. Sua fonte é e deve ser sempre a sociedade. O que o intérprete e o aplicador devem buscar, frente ao caso concreto, é encontrar os mecanismos jurídicos que permitam a efetivação desse Direito - produzido pela comunidade - esteja ele ou não nos textos legais. E ele, nesse prisma, antes de tudo, justiça social.

2. Da crítica do Direito ao Direito Alternativo:

O deslocamento efetivado pelo Direito Alternativo, ao substituir a legalidade como elemento de aferição do que é Direito, pela legitimidade, é o primeiro passo rumo à construção do seu próprio objeto de trabalho. O segundo é a definição da justiça social como parâmetro da legitimidade jurídica.

A construção do objeto, no caso específico a definição do que significa o signo direito para os alternativos, é processo fundamental. E dele que decorrem todos os demais. Aliás essa posição é assumida historicamente por Roberto Lyra Filho. (1980; 1982a) Segundo ele é necessário refletir sobre o que é o Direito, sob pena de se acabar preconizando visões sobre o jurídico que só o apreendem quando positivado pelo Estado, como se esse fosse a sua totalidade.

Além do risco positivista, dois outros, regra geral menos referidos, mas nem por isso menos perigosos, tem de ser evitados: a adoção de uma visão idealista de Direito, nos moldes dos jusnaturalismos clássicos ou a adoção da visão de

Direito como estrita dominação, fruto de uma leitura mecanicista da obra de Karl Marx.

Questão importante com relação ao objeto é a diferenciação entre **dogmática** (enquanto conjunto de normas positivadas) e **dogmatismo**. (23) Comumente a **Crítica do Direito** tem negado à dogmática jurídica a importância que ela possui. Tem tentado substituir o estudo do direito positivo pelo estudo preponderantemente filosófico - ressalte-se ter este grande importância mas ser insuficiente. Esse é um equívoco histórico. O desconhecimento das tradicionais fontes formais do Direito apenas prejudica aos oprimidos. O operador jurídico alternativo vai buscar, na maioria das vezes, na própria legislação (**instituído expresso, sonegado ou relido**) possibilidades de soluções para as reivindicações populares. O direito positivo - material e processual - deve ser objeto de estudos aprofundados. Deve ser conhecido e utilizado. O que se deve evitar é o **dogmatismo**, ou seja, a leitura dogmática das normas jurídicas estatais, fruto de uma leitura equivocada da obra de Hans Kelsen. (24)

O movimento não possui ainda um conceito acabado de Direito. O que há são os parâmetros anteriormente enumerados: a

(23) Clémerson Merlin Clève tem insistido nessa diferenciação. Fez-lo durante o painel "A formação do Bacharel em Direito e suas implicações no contexto sócio-cultural e histórico-político brasileiro", do qual participou juntamente com José Eduardo Faria e o autor deste trabalho, por ocasião do IV ECED. Também defendeu a mesma posição em conferência proferida durante o XIII ENED.

(24) Kelsen (1979) admite expressamente a presença político-ideológica tanto na legislação quanto nas decisões judiciais. O que ele não aceita é essa presença na descrição desses elementos, ou seja, na ciência jurídica. Também reconhece a vagueza das normas jurídicas, destacando que quando isso ocorre deve o cientista do Direito descrever todas as possibilidades interpretativas. Não fazê-lo é negar a pluralidade de sentidos do texto analisado - uma atitude política e não científica.

legitimidade como critério de aferição do que é e do que não é jurídico e a justiça social como paradigma básico de medição da própria legitimidade. Esses dois elementos não permitem ainda a elaboração de um conceito concreto do objeto Direito, mas já possibilitam o estabelecimento de balizas que viabilizam aos seus membros e simpatizantes trabalharem juntos, dentro de um campo heterogêneo, sem que haja maiores conflitos. Esse não é o ponto final dessa intrincada questão. É apenas o primeiro passo. Mas ele está dado.

Com relação à questão metódica pode-se colocar, de forma sintética, que o movimento é majoritariamente dialético, sem com isso excluir outras opções que possam enriquecer a discussão e levar à concretização de seus objetivos. Ao que parece, um grande número dos defensores do **Direito Alternativo** tem formação marxista e se colocam ideologicamente no campo das esquerdas democráticas. Em outras palavras, um dos principais - não o único - marcos teóricos do movimento é o que se convencionou historicamente denominar de **neomarxismo**.

Essa opção implica na abordagem interdisciplinar do objeto de análise e trabalho. O Direito deixa então de ser visto do ângulo restrito das chamadas **ciências jurídicas** para passar a ser analisado também a partir das categorias e conhecimentos produzidos pelas **ciências humanas e sociais**.

Com relação especificamente à dialética é importante salientar que é ela, como método, que permite a **deslegitimação** das normas injustas. A **deslegalização** é feita utilizando-se o método lógico-formal da dogmática jurídica. Este não

possibilita, entretanto, a eliminação da norma legal. Nessas situações é a dialética que permite a negação da lei e a afirmação do Direito.

A dialética, a interdisciplinaridade e o marco teórico neomarxista não são novidades no campo das teorias críticas do Direito. É importante salientar isso para que não pareça que o Direito Alternativo esteja reivindicando como novidade aquilo que já foi assumido na Europa pela Association Critique du Droit e no Brasil pela Nova Escola Jurídica Brasileira, entre outros movimentos. Nesse campo não há superação da Crítica do Direito, ou pelo menos de parte dela, mas sim a incorporação de elementos vitais já utilizados anteriormente com resultados positivos. É claro que o tempo poderá levar a modificações também nesse território. Mas essa é uma possibilidade sobre a qual não cabe predição.

Parece claro de todo o exposto que o movimento Direito Alternativo possui um objetivo básico: a construção de uma sociedade mais justa - definida como socialista e democrática. Tem consciência, no entanto, que a instância jurídica não é revolucionária e que não se pode, a partir dela, modificar integralmente a realidade social. Não se acaba com a miséria, a discriminação, a violência, a fome, a falta de moradia, educação, saúde e saneamento básico - apenas para citar alguns dos graves problemas sociais do país - por decreto.

Mas algumas atividades podem ser desenvolvidas a partir do Direito: a conscientização popular, trabalho realizado principalmente pelas Assessorias Jurídicas Populares, no que se

refere aos direitos já positivados e não respeitados (legalidade sonegada) e à reivindicação de novos direitos emergentes (direito insurgente) necessários para garantir o mínimo de condições dignas de vida dentro do capitalismo periférico em que o Brasil se encontra inserido. Também a utilização dos mecanismos jurídicos existentes para fazer valer os direitos já institucionalizados bem como para redefini-los (legalidade relida) em favor das classes trabalhadoras.

O trabalho de conscientização é um trabalho fundamental e que obriga o jurista a viver a realidade dos marginalizados in loco. Não deve, entretanto, ser uma atividade imposta de cima para baixo, mas sim criada a partir das necessidades das próprias comunidades. O trabalho junto às associações de bairro, de sem-terra e sem-teto são exemplos amplamente desenvolvidos com resultados favoráveis devido exatamente à integração entre comunidade e assessoria jurídica.

O segundo nível de trabalho, na prática forense, pode ser feito tanto a partir das próprias assessorias jurídicas populares, quanto da atividade profissional engajada de advogados liberais ou da advocacia sindical e classista. Também deve aqui ser incluída a atividade reivindicatória que vem sendo desenvolvida pelos ministérios públicos estaduais e federal com resultados por vezes mais rápidos e eficazes.

Tanto o trabalho de conscientização quanto o de reivindicação são campos de luta principalmente desenvolvidos em nível da advocacia, nela incluída o ministério público. Mas há um outro campo de luta fundamental: o da decisão. Nele o papel da magistratura é definitivo. E ela que pode deferir in

concreto a aplicação do Direito em favor das classes e grupos menos favorecidos da sociedade, sempre que a reivindicação for justa e legítima. Em todas essas situações é necessário que o jurista seja um jurista orgânico. (25)

Cabe um papel também importante aos docentes e pesquisadores da área do Direito. Devem eles refletir e divulgar o movimento de uma forma clara, objetiva e engajada. E buscar, principalmente, mudanças efetivas em nível do ensino jurídico. São essas mudanças que viabilizarão a formação de profissionais comprometidos com o novo.

Não se deve omitir, outrossim, uma outra estratégia importante de luta: a busca de positivação dos novos direitos emergentes reivindicados pelas classes populares. A sua inserção nos textos de lei facilita o trabalho reivindicatório e decisório pois transfere a frente de luta do instituinte para o instituído.

O Direito não é instrumento suficiente de mudança social. Por isso a definição a priori de estratégias de ação é complexa, as vezes quase impossível. O que existe efetivamente são linhas de ação, específicas de cada profissão jurídica. Fundamental é assumir o objetivo: no caso específico a construção do socialismo democrático. Frente às situações específicas é que o jurista alternativo deve buscar a estratégia que viabilize a melhor decisão possível para o caso concreto.

De outro lado o Direito também não é mera superestrutura.

(25) Sobre o tema ler o ensaio "O jurista orgânico: uma contribuição", de Amilton Bueno de Carvalho, publicado no livro "Magistratura e Direito Alternativo" (1992).

determinada pela infra-estrutura. A instância jurídica possui uma relativa autonomia que lhe permite, em muitas situações concretas, resolver sérias questões sociais - o Direito não é instrumento suficiente para a revolução mas é uma arma importante que pode auxiliar no seu desencadeamento democrático.

A **Crítica do Direito** tradicionalmente se preocupou em mostrar os efeitos do Direito enquanto dominação. E se restringiu a isso. O **Direito Alternativo** busca resgatar a possibilidade transformadora do jurídico, colocando-o a serviço da libertação. Crer nisso significa abrir um novo espaço na luta revolucionária pela democracia e pelo socialismo. Nesse sentido a estratégia global do movimento é a **guerra de posição**. O Direito tem importância sim. E exatamente por isso é fundamental ocupar os vários **espaços jurídicos** existentes.

Deve-se destacar finalmente que é no campo dos objetivos e estratégias que existem as maiores diferenças entre o **Direito Alternativo** e os demais movimentos críticos. Estes ficaram, regra geral, apenas em nível dos objetivos e estratégias acadêmicos (ou teóricos), com um mínimo de inserção social. Com isso produziram uma crítica contundente e fundamental da sociedade capitalista e de sua instância jurídica. Não ofereceram, entretanto, alternativas concretas ou instrumentos de luta em nível da **práxis**. Foram insuficientes.

Parece que as próprias denominações **Crítica do Direito** e **Direito Alternativo** de certa forma já situam essa realidade. De um lado temos a crítica ao jurídico vigente, nos níveis teórico e prático, de outro temos a alternatividade, ou seja, a busca

efetiva de saídas e opções concretas ao vigente. Aqui também apenas os primeiros passos estão dados. Muito caminho ainda há pela frente. Talvez a própria alternatividade seja ainda mais um sonho do que uma realidade. Mas a motivação existente e as ações empreendidas levam a crer que a sua trilha será necessariamente diversa das anteriores.

Não uma nova escola jurídica, não mais uma teoria crítica do Direito, mas sim um movimento que busca, dentro das limitações dessa instância, realizar o possível para que se possa fazer justiça social e construir, a médio prazo, uma nova sociedade. A aceitação de seus pressupostos político-ideológicos e epistemológicos implica uma profunda revisão do ensino jurídico, em toda a sua estrutura: uma verdadeira revolução.

VIII - É POSSÍVEL CONHECER DIREITO O DIREITO? (A QUESTÃO DO MÉTODO)

O ensino jurídico se dá em três etapas concomitantes, ou seja, não estanques: (a) o método de abordagem do fenômeno jurídico; a forma pela qual se apreende o Direito; (b) o objeto que é transmitido: o Direito que é apreendido pelo método; e (c) a metodologia didático-pedagógica através da qual se transmite para os alunos o objeto construído; a forma de transmissão do conhecimento produzido.

O ponto fundamental dessa trilogia é o método cognoscente. O conhecimento do objeto, a sua construção, a prescrição de seu conteúdo, dependem diretamente da forma de apreendê-lo. E para efetivar mudanças reais nesse nível, não bastam reformas. É necessária uma revolução: a troca do paradigma dominante na ciência do Direito. É preciso utilizar instrumentos metódicos capazes de elaborar um novo objeto para a ciência e o ensino jurídicos, voltando-os para a realidade vigente. Para isso é imprescindível negar os paradigmas que se têm alternado historicamente como dominantes nessa área: os jusnaturalismos e positivismos de todos os matizes. É fundamental adotar novos instrumentos que revelem o Direito em sua totalidade e devir. É necessário encontrar uma forma de colocá-lo a serviço da democracia e da sociedade. Uma das críticas históricas aos

cursos jurídicos no Brasil tem se centrado na sua desvinculação da realidade social. E preciso enquadrá-los nessa perspectiva, não para a sua estagnação, mas para a sua adequação à justiça social efetiva.

1. A importância do método e a inviabilização da reforma:

Toda atividade de conhecimento abrange três elementos: sujeito, objeto e método. Segundo Joaquim Falcão método são as "regras mínimas indispensáveis que determinam o produzir. (...) São as regras que regem o caminhar intelectual." (1984a:84-5)

Salienta ele que a dicotomia método-conteúdo é estabelecida pelo positivismo e que a tendência epistemológica moderna critica tal separação. Para esta o método não é independente do conteúdo, não é neutro. A relação entre eles e o sujeito é dinâmica e gera influências recíprocas:

"Dependendo do método escolhido, dependerá o conteúdo produzido. (...)

.....
O fato de existirem vários métodos epistemológicos coloca um problema. O problema de escolher qual o método a seguir. Neste sentido qualquer conhecimento é a expressão, ao mesmo tempo, da opção por um método e do abandono de vários outros. (...) O conhecimento e seu método são socialmente condicionados. (...)

... apesar da pluralidade de métodos disponíveis aos homens, cada sociedade, cada momento histórico e cada profissional escolhe apenas um método. (...) O método escolhido é tido como método dominante." (1984a:85-6)

Para Falcão há no Brasil uma relação entre a situação atual dos Cursos de Direito e o problema do método. Aurélio

Wander Bastos também destaca a questão metódica como ponto fundamental na área educacional no campo jurídico:

"O desenvolvimento e aprimoramento do ensino jurídico não pode privilegiar o conteúdo e desprezar o método. (...) O desprezo do método como forma de pensar, de ensinar e de aprender é uma das causas fundamentais do enquilosamento não só do ensino jurídico, como também do processo interpretativo e de conhecimento da pragmática do Direito." (1981:63)

José Eduardo Faria também critica a atual forma de produção do conhecimento jurídico, fruto da utilização do método lógico-formal - vinculado ao positivismo. Ou seja, critica a abordagem epistemológica prevalecente na ciência do Direito, que de certa forma ainda crê na possibilidade da isenção valorativa e na neutralidade axiológica no âmbito das ciências sociais, a partir da utilização do método científico. Diz ele:

"... do mesmo modo como a escolha do método influencia e determina o conteúdo, ele também é por este condicionado. Assim, dependendo do tipo de ordenação e racionalidade escolhido para ordenar o pensamento, dependerá o próprio conhecimento produzido." (1987:21-2)

"... não existe um método único e 'ideal' de produção científica e acadêmica, mas diversos, em função das circunstâncias de cada realidade e de cada momento histórico - variando, por conseguinte, o próprio significado dos conceitos de verdade, justiça e ciência." (1987:23)

Segundo Luis Alberto Warat e Rosa Maria Cardoso da Cunha os Cursos de Direito são locais onde se processa uma transmissão ultrapassada do saber. Entendem que em nível educacional a questão do conteúdo é fundamental - todo conteúdo é conhecimento produzido por um método, e como tal, construído -, pois é ele que permanece no imaginário do jurista, formando seu senso comum teórico. A crise do ensino do Direito é,

portanto, também uma questão epistemológica, pois envolve o objeto do conhecimento, seu conteúdo, e o método que é responsável pela sua produção, além da metodologia utilizada na sua reprodução. Indo além:

"... o problema pedagógico no campo do Direito transcende o plano da revitalização das formas de ensinar, para ascender à própria revisão da temática transmitida. (...) E preciso perguntar, previamente, em que consiste saber Direito, para logo decidir como ensiná-lo." (Warat & Cunha, 1977:59)

Para Warat seria necessária a constituição de uma epistemologia educacional:

"... um discurso que pense os problemas emergentes da ação educativa e que supere as teorias dogmáticas que orientam a prática pedagógica exercitada nas Faculdades de Direito. (...) As duas preocupações básicas de uma epistemologia de natureza pedagógica deveriam ser a análise crítica do método de constituição do conhecimento jurídico e a crítica do método de ensino deste conhecimento. (...) Dever-se-ia analisar criticamente a maneira como os dogmáticos organizam seu conhecimento e a forma como os professores de Direito o reproduzem nas salas de aula." (Warat & Cunha, 1977:65-6)

Sempre que se fala na questão metodológica há a tendência de confundir método com metodologia: as atividades que dizem respeito à produção do conhecimento e as que dizem respeito à sua reprodução.

Tércio Sampaio Ferraz Jr. entende que as ciências humanas exigem instrumentos próprios, diferenciados dos das ciências naturais. Salienta que uma investigação tem caráter científico em função do método e não das técnicas utilizadas, pois essas são realidades distintas:

"Uma ciência (...) vale-se de diferentes técnicas. Mas não são as técnicas que decidem sobre o caráter científico da investigação e sim o método. Ora, a pluralidade dos métodos desconcerta o teórico que reflete sobre o sentido da atividade do cientista

do Direito." (1977:357)

"Não se confunde **método** com **técnica**. Uma ciência pode utilizar muitas e variadas técnicas, mas só pode ter um único **método**.

Método é um conjunto de princípios de avaliação da evidência, cânones para julgar a adequação das explicações propostas, critérios para selecionar hipóteses, ao passo que **técnica** é o conjunto dos instrumentos, variáveis conforme os objetos e temas. O problema do método, portanto, diz respeito à própria definição de enunciado verdadeiro. Note-se, de **enunciado verdadeiro** é não de **verdade**." (1980a:11)

E questionável na colocação de Ferraz Jr. a unimetodicidade da ciência. No entanto é bastante pertinente a sua distinção entre método e técnica.

No que se refere ao problema metódico, no campo do Direito, é de suma importância a superação definitiva do raciocínio dedutivo simplista, que dá origem ao silogismo jurídico, e que não permite trabalhar fora do âmbito estreito da legalidade. Estudar o Direito não é apenas conhecer **dogmas** colocados fora da história, ou neles enquadrar casos fictícios (ou reais, o que é pior) e chegar-se a uma conclusão.

Também a utilização do método indutivo, regra geral através do estudo da jurisprudência, é absolutamente insuficiente. Querer definir o conteúdo do Direito a partir das decisões judiciais dos tribunais é omitir o fato de que o segundo grau de jurisdição, no Brasil, é algo completamente afastado da realidade que julga, e que sua principal função é ser exatamente o filtro do novo. Ao lado disso é também omitir o fato de que muitos de seus membros são nomeados pelo chefe do Poder Executivo (Presidente da República e Governadores de Estado) com o beneplácito do Poder Legislativo (Senado Federal e Assembléias Legislativas). O Direito por eles construído é

apenas uma faceta de sua totalidade; talvez não a melhor.

Com relação à questão metódica parece ser a **dialética** a melhor opção, pois permite compreender o Direito em sua totalidade e devir: não apenas conhecer a lei, mas também sua motivação e consequências, estas em nível geral e na aplicação individual. Há também a possibilidade de se trabalhar com o **método sistêmico**, ⁽¹⁾ a partir de uma concepção de sistemas abertos, mas a dialética o supera em qualidade de resultados.

Todo método guarda uma relação de **segredo** ⁽²⁾ com o objeto do conhecimento. Quanto menos aspectos da realidade ele expõe, mais ele omite - mantém em segredo. A relação de conhecimento se dá, de certa forma, por ação e omissão: o objeto, nela produzido é o resultado do ato cognoscitivo exercido por determinado sujeito através de um método. Aquele aprecia o objeto a partir das categorias e das técnicas que este coloca à sua disposição. Em toda relação cognoscente o produto final sempre será fruto das duas outras variáveis - sujeito e método. Estas variáveis influenciam e são influenciadas pelo objeto trabalhado, fazendo com que o resultado da pesquisa sempre enuncie determinados dados e omita outros. Quanto mais rígido, inflexível e unívoco procure ser o instrumental utilizado, mais parcial será a produção do conhecimento por ele determinada. A neutralidade e a pureza metódicas são formas de encobrir as parcelas da realidade que não interessam ou não podem ser

⁽¹⁾ Exemplo dessa possibilidade é o trabalho desenvolvido por Fernando Noronha no Livro "Direito e sistemas sociais" (1988). Também Eduardo Angel Russo em "Interpretacion de la ley: saber y poder" (1990).

⁽²⁾ Sobre a questão do segredo ver o trabalho de Ligia Maria da Silva Cavalcanti intitulado "O segredo, quem diria" (1985).

desvendadas pelo pesquisador. As teorias, metafísicas ou materialistas, que tentam apreender o objeto, vendo dele apenas um aspecto como fazem os jusnaturalismos e positivismos jurídicos, através de seus métodos reducionistas, acabam encobrendo - mantendo em segredo - uma grande parcela da realidade, que não são capazes de perceber. Essa atitude cognoscitiva faz com que a informação produzida seja parcial, desvinculada da concretude social. No entanto, se o seu paradigma metódico for o dominante, pode ela acabar sendo aceita como conhecimento total, o que acarreta uma série de repercussões em nível da prática. E o que ocorre atualmente na ciência e no ensino do Direito, com a aceitação do positivismo como parâmetro dominante na produção do conhecimento jurídico. E não foi diferente quando o jusnaturalismo era a doutrina que vingava.

Segundo Faria "no que concerne a questão do método de ensino e de ciência no âmbito dos cursos jurídicos, pois, é chegada a hora de resgatar a historicidade do Direito". (1987:57) Propõe ele uma atividade cognoscente eminentemente reflexiva, amplamente especulativa, conscientemente crítica e que não tenda a privilegiar a dimensão exclusivamente formalista inerente à dogmática jurídica. Entende que "as funções de organização, reprodução e consenso, cumpridas pelas leis, não podem ser concebidas à margem do saber que as constitui". (1987:32)

A questão metódica é vista de tal maneira como importante que Falcão atribui a ela em grande parte a falta de soluções

concretas para o ensino do Direito. Analisando a atual crise epistemológica ele demonstra a inadequação do instrumental lógico-formal como forma efetiva de produção de conhecimento jurídico. E vai mais além: mostra que uma das causas da inadequação da maioria das propostas apresentadas nessa área se deve à utilização desse mesmo método para a sua elaboração:

"Utiliza-se na confecção das propostas de reforma do ensino jurídico basicamente o mesmo método utilizado no desempenho das atividades jurídico-profissionais. Este método, através do qual se tenta explicar e apreender o direito positivo estatal, é inadequado para explicar e apreender a situação real do ensino jurídico. Não pode, portanto, fundamentar as propostas de sua reformulação." (1984a:84-5)

A utilização do método lógico-formal na análise da questão do ensino jurídico e na elaboração de propostas para sua solução não tem encontrado as respostas necessárias, pois os problemas deste são os do ser-social e não do dever-ser formal.

"A incapacidade de observar, explicar e apreender a realidade social, que caracteriza o método lógico formal da dogmática, produz propostas de reforma do ensino, mas não as viabiliza. (...)

Na verdade, a maioria dos profissionais do Direito trata a reforma do ensino do mesmo modo como a Dogmática Jurídica os ensinou a tratar o direito positivo estatal. Ou seja, assim como o método lógico formal afastou do conhecimento jurídico qualquer preocupação com o conteúdo das normas, tendo em vista ser o conteúdo sociológico, político, econômico ou cultural, e não 'jurídico', assim também as propostas de reforma deveriam ser para estes profissionais apenas propostas 'jurídicas'.

Não devem. Ao contrário. Devem penetrar na questão econômica, política, cultural e social. No fundo há uma correlação entre a pretensão inacabada, unidisciplinar da Dogmática Jurídica em ser 'ciência' acima do bem e do mal econômico, político e social, e a ausência de economistas, sociólogos, cientistas políticos nos debates sobre a reforma de ensino. (...) Estruturar a reforma a partir de um conhecimento calcado no método lógico-formal que apreende apenas o dever-ser, só faz contribuir para que as legítimas e necessárias propostas de reforma

deságüem ou na utopia ingênua ou na frustração renovada. Do mesmo modo como ultimamente o Direito, o profissional jurídico e a própria ciência do Direito cada vez mais perdem poder, porque se afastam do Brasil real, em nome do compromisso com o Brasil formal" (Falcão, 1984a:91-2)

E portanto necessária a eliminação definitiva do positivismo e do seu método em todas as áreas jurídicas. A dialética, nesse sentido, se apresenta como a melhor opção de sua superação. Concebida como um método plural - já que visa apreender a totalidade social em todos os seus níveis e contradições e em seu devir histórico - é ela uma das formas efetivas de consegui-la. Mas não se deve vê-la como necessariamente excludente de outras possibilidades existentes. Uma ciência unimetodista gera um saber monoparadigmático e, portanto, autoritário ou totalitário. A constituição de um saber democrático, talvez poliparadigmático, deve ser feita a partir de uma visão aberta da realidade, o que importa na utilização de um método principal, mas não excludente de outros que lhe sejam auxiliares. A pluralidade e o conflito e não a unidade e o consenso são as características de um saber e de uma práxis democráticos.

A análise da questão metódica é fundamental, portanto, quando se fala da crise do ensino jurídico, pois não basta mudar a forma de transmitir o Direito. É absolutamente fundamental alterar a forma de apreendê-lo para que se possa então conhecê-lo em sua totalidade. É necessário mudar a própria ciência jurídica para que se possa colocá-la a serviço da democracia e da justiça social.

2. Interdisciplinaridade e dialética:

Segundo Bastos:

"Não se deve desvincular o ensino do Direito, enquanto proposta juridicamente consolidada de compreensão e percepção da vida, da própria vida. Assim como o ensino do Direito não pode estar dissociado de sua própria ocorrência judicial, também não o pode de sua ocorrência social. (...) O estudante de Direito não pode ser levado a entendê-lo como uma abstração sem referências práticas, academicismo, ou uma prática sem referências conceituais - o burocratismo." (1981:62)

Defende ele o desenvolvimento de um ensino interdisciplinar como forma de ajustar a ordem jurídica às novas realidades sociais e institucionais, para que dessa forma possa ela ocupar o lugar que lhe cabe. Vê assim a necessidade de corrigir a defasagem entre o ensino formal oferecido e as expectativas da sociedade e a interdisciplinaridade como um dos instrumentos indispensáveis nessa caminhada.

Também Warat e Cunha (1977) entendem que o ensino deve ser interdisciplinar e ter uma preocupação maior com a formação do aluno, antes que com o cumprimento rigoroso dos conteúdos programáticos. Para Roberto Aguiar:

"... não há mais a juridicidade isolada, no mundo onde a informação é o poder e a interdisciplinaridade é uma necessidade. As normas jurídicas, em si mesmas consideradas, são vazias. E a sua interpretação ou sua derrogação por nova norma, que tem vida, e essa vida é dada por fatores transjurídicos de natureza social, política, econômica e cultural. Logo, se o advogado não conhecer de filosofia, de ciência política, da sociologia, dentre outras ciências, corre o risco de se tornar um reprodutor burocrático menor das interpretações dominantes relativas às normas jurídicas." (1991a:449)

No entanto a própria questão do ensino interdisciplinar é uma proposta que tem de ser melhor explicitada. A maioria dos juristas o vê como a inclusão no currículo de uma série de disciplinas de outras áreas afins e que propiciem, cada uma delas, a sua apreensão do fenômeno jurídico, trazendo, dessa forma, ao aluno, um conjunto de visões diferenciadas. Essa situação propiciará uma série de análises estanques do mesmo objeto sem, contudo, propiciar ao aluno uma perspectiva de sua totalidade. A interdisciplinaridade não se realiza em um conjunto de discursos estanques - isso é multidisciplinaridade - mas sim na análise do objeto a partir de categorias pertencentes a vários ramos do conhecimento em um mesmo momento, buscando apreender todos os seus aspectos, em sua integridade. Para isso não se precisa necessariamente mudar currículos e introduzir novas disciplinas.

Ao lado da questão da interdisciplinaridade em sentido lato há no campo do Direito uma peculiaridade: a ausência de uma relação interdisciplinar entre as suas próprias subáreas. Cláudio Souto (1986a) salienta a necessidade de um trabalho que englobe a dogmática, a sociologia e a filosofia jurídicas como forma de captar a totalidade do Direito. Salienta que regra geral a análise da norma, do fato e do valor são efetivadas de forma isolada, o que não permite a apreensão do objeto como um todo, mostrando dele apenas uma faceta, uma caricatura.

Constata-se, portanto, a necessidade de um estudo interdisciplinar do Direito, englobando uma análise que leve em consideração de um lado as várias disciplinas jurídicas e de outro aquelas que lhe são afins e que podem contribuir na sua

compreensão.

A questão da interdisciplinaridade interna tem sido omitida em muitos momentos pelas teorias críticas. Estas tem proposto, nas mais das vezes apenas visões filosóficas (e eventualmente sociológicas), esquecendo-se da importância da dogmática. Ao ignorar a importância do aspecto normativo e do seu conhecimento esses movimentos caem num reducionismo teórico que os torna incapazes de agirem concretamente e resolverem os conflitos reais. Percebem as contradições entre o discurso do Direito e a realidade, suas armadilhas ideológicas, mas são impotentes para agirem concretamente na solução dos problemas.

E importante destacar-se ainda que a interdisciplinaridade é um pressuposto fundamental de uma análise dialética do fenômeno jurídico. Sendo este um objeto complexo, formado por elementos normativos, fáticos e valorativos, a compreensão de sua totalidade em devir pressupõe a utilização dos conhecimentos atinentes aos seus vários aspectos.

Lyra Filho (1980, 1982) vê a dialética como tendo na totalidade e no devir as suas mais importantes categorias. A sociedade é um sistema - uma totalidade dinâmica - em que tudo está inter-relacionado. O método dialético busca apreender o objeto do conhecimento em todos os momentos das várias contradições existentes, tanto em nível de infra-estrutura como de superestrutura em seu devir histórico, em sua transformação constante. Nessa relação dinâmica de contradições vê a infra-estrutura não como determinante, pois é ela, também em

parte, influenciada pela superestrutura, mas como condicionante.

A dialética como instrumento de apreensão do Direito, dentro do jogo das contradições sociais, possibilita superar os positivismos e os jusnaturalismos. Segundo Lyra Filho "um modelo dialético há de ser aberto e com a preocupação constante de encarar os fatos, dentro duma perspectiva que enfatiza o devir (a transformação constante) e a totalidade (a ligação de todos os segmentos da realidade, em função do conjunto)." (1980:14) A análise dialética não é conclusiva. Ela é "o estilo de pensamento que, refletindo o real, não suprime as contradições: absorve-as e reorganiza-as, em sínteses de que são, ao mesmo tempo, parte integrante e elementos fundidos e transfigurados." (1981:29)

Mas a dialética aqui expressa não é a dos gregos. Entre estes ela era uma forma de discutir assuntos filosóficos: apresentava-se uma tese (uma afirmação), alguém apresentava uma contratese, ou antítese; discutia-se e chegava-se a uma conclusão, uma síntese que aproveitava elementos de ambas. A síntese entre os dois pontos de vista tornava-se uma nova tese e o processo seguia indefinidamente. Não é também a dialética hegeliana, embora dela tenha muitos elementos. Em Hegel ela é um método para compreender e expor o movimento das coisas, da idéia e do homem em termos de totalidade. Busca seus fundamentos últimos na idéia ou no espírito, o que a torna metafísica. Nem é a dialética do marxismo mecanicista que a vê apenas em nível de infra-estrutura. Marx tentou expurgar da proposta hegeliana, na qual se baseou, os aspectos idealistas,

metafísicos. Para ele, o impulso para o movimento histórico é dado pelas vontades conflitantes dos homens que compõem as classes sociais; a dialética é, nesse sentido, explicativa dos fenômenos sociais humanos, e não do movimento em geral.

Para Lyra Filho a possibilidade de uma abordagem do Direito que esquematize os pontos de integração do fenômeno jurídico na vida social e verifique como transparecem os ângulos de entrosamento dos seus diferentes aspectos, se dá através da aplicação de um modelo dialético a esse trabalho.

O Direito como objeto cultural só pode ser totalmente compreendido através de uma análise dialética e interdisciplinar. Diferentemente dos objetos formais e ideais, que tem como método de análise a dedução, e dos objetos naturais, que possuem na indução a forma clássica de compreensão, os objetos pertencentes ao mundo da cultura - necessariamente construídos temporal e espacialmente - só podem ser conhecidos integralmente se apreendidos todos os elementos que os compõem e sobre eles influem em seu devir histórico. Indo além:

"A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes." (Kosik, 1976:42)

A complexidade do Direito exige nessa análise dialética, necessariamente, a presença de todos os conhecimentos humanos que se referem, direta ou indiretamente, ao objeto de estudo.

Nesse sentido vê-se com relação a ele a interdisciplinaridade como um pressuposto da dialética. Isso parece estar implícito na proposta de Lyra Filho (1982), assumida neste texto como principal modelo dialético na área jurídica, no Brasil.

3. Hermenêutica e semiologia:

Entende-se por hermenêutica jurídica o conjunto de conhecimentos e de práticas que permitem a interpretação e a integração do Direito, bem como a solução de suas antinomias. O seu problema central é "o da extração e da interpretação do sentido". (Japiassu, 1983:1) Já se ressaltou anteriormente a importância dos símbolos na sociedade contemporânea. São eles a forma de expressão da realidade. O Direito, enquanto instância simbólica, se manifesta através da linguagem. E através da compreensão desta que se pode apreender a sua importância e materialização:

"... é o símbolo que exprime nossa experiência fundamental e nossa situação no ser. É ele que nos reintroduz no estado nascente da linguagem. O ser se dá ao homem mediante as seqüências simbólicas, de tal forma que toda visão do ser, toda existência como relação ao ser, já é uma hermenêutica." (Japiassu, 1983:3)

Nesse sentido a análise lingüística, efetivada através da semiologia, é um elemento fundamental da hermenêutica jurídica. O Direito enquanto manifestação discursiva apenas pode ter seu sentido plenamente compreendido levando-se em consideração esse aspecto. Mais do que isso ela "deve ser vista como uma

metodologia crítica dos próprios métodos de interpretação." (Warat, 1979:93)

O Direito, seja como conhecimento ou como conjunto de normas, exterioriza-se contemporaneamente sempre através de um discurso lingüístico. Essa manifestação pode ser escrita - direito positivo - ou oral - costume. No entanto será sempre uma forma de comunicação prescritiva - ou a sua descrição - através da qual se atribuem direitos, deveres ou poderes.

Essa característica faz dele um fenômeno que necessita, para seu completo entendimento, de um tratamento semiológico. E através da análise dos discursos jurídicos que é possível verificar a forma pela qual o Direito funciona como instrumento que reproduz e impõe determinados valores. Pode-se dizer que é através desse estudo que se pode percebê-lo enquanto forma de violência simbólica. Warat, nesse sentido, destaca a natureza política da linguagem:

"Não existem palavras inocentes. O espaço social onde elas são produzidas é condição da instauração das relações simbólicas de poder. A dimensão política da sociedade é também jogo de significações. Isto supõe que a linguagem seja simultaneamente um suporte e um instrumento de relações moleculares de poder. Mas também um espaço de poder nela mesma.

A sociedade como realidade simbólica é indivisível das funções políticas e os [sic] efeitos de poder das significações.

.....
... é impossível (...) trabalhar as dimensões infinitas do simbólico, fugindo de uma reflexão sobre o próprio poder da significações e a presença marcante do político nas linguagens.

.....
(...) Antes de estar nas consciências dos sujeitos, as condições de produção das significações estão na história como dispositivo de enunciação e poder." (1985:100-1)

A partir de uma semiologia do poder ele considera insuficiente, para desmascarar a natureza política da linguagem, a abordagem meramente retórico-discursiva. O Direito precisa a ser visto como uma complexidade significativa que deve ser interpretada a partir de uma teoria que considere o condicionamento social de suas significações. E o senso comum teórico dos juristas assume sentido de sinonímia com essa complexidade significativa, passando, portanto, a ser também objeto de uma semiologia que analise o caráter ideológico-político das concepções jurídicas. Assim a ciência passa a ser entendida como "um processo cumulativo de discursos e significações 'pois' toda pesquisa implica em uma seleção arbitrária e fragmentada de informações". (Warat et al, 1984:7)

Entende que:

"A semiologia do poder tenta estudar as leis e regularidades dos discursos, o caráter lingüístico dos mesmos, como jogos de efeitos, de estratégias e normas de ação, de dominação e de luta.

Aplicada ao Direito, a semiologia do poder tem como objetivo central a análise das funções, dos efeitos políticos e ideológicos dos diferentes discursos jurídicos." (Warat et al, 1980:147)

Ela tem como ponto focal a preocupação com o condicionamento que os discursos exercem na sociedade. Busca "mostrar especificamente como certos discursos, que carregam um sistema de sentido ideológico, funcionam como uma técnica de efeitos sociais que confere aos que têm a posse da gramática interpretativa um manifesto poder social". (Warat et al, 1980:148)

Nesse sentido, a semiologia do poder busca situar a produção discursiva dentro da produção social geral. O discurso

é um dado social e não pode ser abordado isoladamente. O conhecimento deve buscar a determinação do valor social das significações. Warat busca demonstrar como através da forma o discurso jurídico encobre outras leituras das relações sociais. Coloca também que ela:

"É um espaço disciplinar deslocado (contradiscursivamente) da semiologia oficial, para fornecer, a partir de um novo ponto de vista teórico, um modo diferente de compreensão e diagnóstico dos fenômenos políticos da significação na sociedade." (Warat et al, 1984:101)

"Nesta perspectiva, a semiologia política deve associar à retórica oficial do discurso uma outra retórica: a retórica do corpo. Através desta retórica tentar-se-á demonstrar como os discursos não somente persuadem, mas também procuram se apoderar dos corpos. O discurso, ligado à ideologia, tende a se desterritorializar do registro exclusivamente simbólico, para invadir os sujeitos. Temos, assim, a tentativa de gerar 'corpos ideológicos', que agem de forma fascista sobre si mesmos." (Warat et al, 1984:102)

"A polissemia, os tópicos e os estereótipos não são apenas problemas lexicográficos; são também problemas políticos. ... a relação de significação detectável numa formação discursiva depende sempre de uma prática política." (Warat et al, 1984:101)

"... a semiologia política deve se ocupar da linguagem que se produz e se espalha sob a proteção do poder." (Warat et al, 1984:102)

Com relação a ela destaca José Alcebiades de Oliveira

Júnior:

"Nela, buscam-se novos espaços, novas fronteiras para o pensamento problematizado do direito que não os tradicionais até agora mencionados. Indubitavelmente, a semiologia do poder (política) avança sobre as insuficiências das análises puramente lingüísticas ou discursivas que não chegam a tematizar os efeitos políticos da própria significação articulada pelo saber dominante. Com efeito, a semiologia do poder pretende ter como objeto de análise o poder dos discursos (saber jurídico dominante), situado como co-constituente da produção social geral." (1983:99)

Segundo Warat "a semiologia nos mostrará como realmente os juízes produzem significados convincentes" (1979:93), tendo em vista que os métodos de interpretação que compõem a hermenêutica jurídica tradicional são na realidade recursos tópicos para a produção de redefinições das palavras da lei:

"... na interpretação da lei o processo definitório está sempre determinado por fatores axiológicos. (...) De forma mais ampla podemos dizer que toda vez que no uso contextual de um termo são alterados os critérios de relevância regularmente explicitados, isto é, a significação de base do aludido termo, ocorre uma redefinição." (1979:95)

"Para redefinir os juristas interferem diretamente sobre as significações dos termos, propondo novas regras designativas, ou realizando uma forma indireta de interferência. Na segunda hipótese, pode este modo redefinitório aparecer como um conjunto de argumentos retóricos ... impõem-se nos contextos onde as propostas de novas significações são consideradas arbitrárias ou lingüisticamente impossíveis." (1979:100)

A redefinição pode se dar, então, de forma direta ou indireta. A vagueza e a ambigüidade, vistas como imprecisões significativas da linguagem, permitem a primeira dessas formas. Os valores jurídicos **segurança** e **equidade** são, regra geral, os elementos utilizados retoricamente para demonstrar a procedência dessa (re)leitura da norma. No que se refere à segunda, ela utiliza-se das variáveis axiológicas, entendidas como tipos jurídicos que não apresentam uma clara significação descritiva. Também do recurso às teorias, da adjetivação desqualificadora e da análise retórica dos fatos.

A análise semiológica crítica é capaz de desmascarar as falácias jurídicas da univocidade significativa e da garantia de segurança através da positivação do Direito. Ela desnuda as práticas hermenêuticas que buscam demonstrar a existência de um

sentido que é a própria essência da norma, mostrando-as como instrumentos de construção de significados ideologicamente comprometidos, principalmente com os valores dos que detêm o poder político e econômico. Segundo Luís Fernando Coelho:

"A hermenêutica tradicional pressupõe certo grau de autonomia significativa das normas jurídicas, como se fosse possível descobrir um sentido preexistente, tal como a vontade do legislador, por exemplo, e que as expressões normativas reproduzem. Contra esse mito, a concepção crítica assume que o trabalho de descoberta de um sentido consiste, em verdade, numa atribuição de significado; ou seja, o intérprete não é nenhum autômato que, pelos procedimentos metodológicos, possa simplesmente descrever um significado autônomo e unívoco; ele é na verdade um criador de sentido e, como tal, o intérprete consiste numa instância ideológica de atribuição de significados heterônomos." (1981:182)

Nesse sentido é necessário redimensionar a hermenêutica, transformando-a num instrumento de desmascaramento do discurso legalista do positivismo. Só assim será possível buscar-se a compreensão integral do Direito. Para ser eficaz na apreensão da instância jurídica ela deve, portanto, levar em consideração todos os instrumentos que a semiologia lhe coloca à disposição para compreender os discursos normativos e o conhecimento sobre eles produzido. Deve também ser dialética. Apenas dessa forma atingirá seus objetivos.

Como coloca Antônio Carlos Wolkmer "as questões de validade e justificação do Direito só podem ser tratadas adequadamente através de uma hermenêutica crítico-emancipatória..." (1987:18) Para Coelho:

"A hermenêutica passa assim a ter novo significado e alcance, pois a tarefa de esclarecimento do sentido da lei depende essencialmente da ideologia do intérprete e da

ideologia que a lei espelha; como tarefa científica, a hermenêutica tende assim à revelação dos pressupostos ideológicos das expressões normativas, para questioná-los em atenção ao que é melhor para a sociedade.

.....
A hermenêutica crítica não rejeita a ideologia (...); mas exige que a ideologia do direito não permaneça inconsciente e que, tornando-a consciente, possa estar o jurista em condições de questioná-la quanto aos seus efeitos na vida social, da própria ideologia e das normas que a pretendem dissimular." (1981:182)

Ao lado disso é de se salientar que a hermenêutica possui necessariamente um cunho interdisciplinar:

"Não porque toma de empréstimo a outras disciplinas aquilo de que tem necessidade, mas porque se constrói na luz que reciprocamente lhe lançam linguagens oriundas de perspectivas profundamente distintas, porém susceptíveis de imprevisíveis convergências epistemológicas..." (Japiassu, 1983:8)

Do exposto se constata que em nível do ensino do Direito não se pode continuar reproduzindo os princípios hermenêuticos tradicionais oriundos do dogmatismo jurídico. O positivismo enquanto paradigma epistemológico e o código comentado como metodologia didático-pedagógica dominante são parâmetros que impedem uma hermenêutica crítica, de base dialética. A de origem tradicional é eminentemente lógico-formal, não possuindo instrumentos de superação do exegetismo e do legalismo, servindo dessa forma como instrumento retórico de manutenção do status quo.

E para que possa ser eficaz como instrumento de interpretação e compreensão da realidade não basta utilizar-se das concepções lingüísticas clássicas, muitas já ultrapassadas. É necessário uma metodologia semiológica que lhe permita

trabalhar em nível da fala, do discurso, da mensagem. Sua redução às questões da língua, enquanto código de comunicação, é insuficiente. Também é necessário superar o reducionismo que liga a hermenêutica apenas às questões sintáticas e semânticas. Para ser crítica é necessário seu deslocamento para o nível da pragmática. Ao lado disso é preciso levar em consideração o aspecto conotativo da linguagem. A denotação é insuficiente pois nela o sentido está descontextualizado. E a ideologia a condição de sentido básica do discurso jurídico. E essa só pode ser percebida em nível da conotação e da pragmática. (3)

Para que se possa implementar uma educação jurídica comprometida com as mudanças sociais e com a plena compreensão do Direito é necessário que a partir de um arsenal semiológico crítico se construa uma nova hermenêutica, de base dialética, que permita colocá-lo efetivamente a serviço da justiça social.

(3) Sobre a questão da linguagem jurídica ver os trabalhos de Gómez & Bruera (1984), Guibourg et al. (1984) e Warat et al. (1984). No que se refere à relação entre linguagem e hermenêutica ... ver: Ricoeur (1983). Especificamente no que se refere à relação entre o discurso e a hermenêutica jurídicos ver Warat (1979).

IX - O DISCURSO DO ENSINO E O ENSINO DO DISCURSO:
(AS CRISES DA EDUCAÇÃO JURÍDICA E AS
POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO)

A questão da atual crise da educação jurídica é bastante complexa e múltiplas as tentativas de explicá-la, as vezes de formas ingênuas e simplistas. A não compreensão de seu aspecto multifacético, que atinge diversas instâncias e níveis, é um dos problemas que reveste muitas das respostas que vem sendo apresentadas. Outro, não menos grave, é a negação de seus elementos próprios, internos, vendo-a como mera consequência de uma crise político-econômica. A busca de um entendimento da atual situação do ensino do Direito exige uma análise integral, dialética, que permita compreender essa realidade. Nesse sentido é importante salientar algumas colocações de Roberto Aguiar:

"Quando tratamos de crise, é preciso evitar alguns caminhos esterilizadores. Não podemos utilizar o passado como se fosse uma utopia inversa, instaurando uma dimensão retrógrada como paradigma de análise e como meta a ser atingida. Também não podemos fazer uma análise de carpideiras, sem elementos indicativos de superação dos problemas apresentados. A crise só tem sentido, como objeto de reflexão, quando propicia a possibilidade de engendramento de uma consciência coletiva de superação.

Não menos desprezíveis são os problemas oriundos de um certo mecanicismo, que aponta as crises internas tão somente como reflexo de uma crise envolvente maior. É claro que não podemos desvincular a crise do direito da crise sócio-político-econômica que se abate no Brasil. Mas existem especificidades

estruturais no âmbito jurídico, que também devem ser enfrentadas, até mesmo para dar rigor à análise desenvolvida.

O tratamento do problema não admite simplismos. Não basta dizer que os cursos jurídicos devem melhorar, ou que o exame de ordem deve ser mais rigoroso. O problema é bem mais profundo e aponta para questões radicais que devem ser tratadas." (1991:447)

1. A crise funcional:

Por crise funcional do ensino jurídico entende-se aqui aquela relativa à qualidade do produto final do seu processo educacional e sua absorção pelo mercado de trabalho. Refere-se, portanto, à sua crise enquanto instância formadora de mão de obra qualificada para o desempenho de determinadas tarefas profissionais.

1.1. crise do mercado de trabalho:

A crise do mercado de trabalho não é oriunda do sistema educacional. De um lado há os problemas econômicos do país, que a tem produzido em todos os setores e não apenas no campo do Direito. De outro emerge a situação concreta de um excesso de mão de obra, que mesmo em condições de demanda aquecida não conseguiria ser totalmente absorvida: em 1990 havia no país um advogado para cada 807 habitantes. A isso soma-se a situação da falta de preparação profissional para o desempenho de uma série de novas atividades emergentes, bem como das antigas que necessitam hoje de um tratamento diferenciado.

Algumas tentativas de minoração dessa crise podem ser implementadas através do ensino jurídico, principalmente no que se refere à formação de um profissional melhor preparado e atualizado de acordo com as novas demandas sociais e com os instrumentos que a informática e a tecnologia colocam à sua disposição. Vive-se a era da comunicação; a informação necessita chegar cada vez mais rápido, de forma a que se possa implementar mecanismos eficazes de luta. E preciso deixar a ingenuidade de lado e se utilizar de todos os instrumentos que a modernidade propicia. Rapidez de informação e comunicação e agilidade nas ações são estratégias fundamentais. Acabou a época da máquina de escrever e do advogado solitário. E chegada - já tardiamente - a hora do computador, do fax, do trabalho em equipe. Ou se aprende essa lição ou se continua avançando de forma lenta e gradual, se se conseguir avançar. ⁽¹⁾

Essa conscientização deve ter lugar na instância educacional. Não vai, no entanto, solucionar a crise do mercado de trabalho. A maior parte das soluções para esse problema extrapolam os limites restritos dos cursos jurídicos. São elas: (a) a necessidade de uma melhor distribuição de renda, viabilizando dessa forma condições econômicas de acesso à justiça para uma maior parcela da população; (b) a criação de instrumentos processuais e jurisdicionais mais céleres na resolução dos conflitos individuais e coletivos; de forma a

⁽¹⁾ Essa afirmação tem a cumplicidade de Roberto Aguiar. Pelo menos é o que se depreende das colocações por ele efetivadas no XIII ENED, quando participou juntamente com o autor deste texto e com Joaquim Falcão de um painel sobre a "Democratização do Ensino". Também de suas colocações durante a conferência "O Direito como fator de mudança social", proferida no I Fórum Regional sobre Direito Alternativo. No mesmo sentido suas colocações em "A crise da advocacia no Brasil" (1991). E o que ele denota de utilização política da informática.

incentivar a busca de soluções através dos mecanismos formais do Direito, o que pressupõe a contratação de um advogado; (c) a conscientização dos membros do poder judiciário no sentido de que o padrão de suas decisões deve ser a legitimidade e de que seu compromisso é com a maioria da população e não com uma minoria de privilegiados. Isso levaria a uma maior busca da instância jurisdicional por parte daqueles que hoje não acreditam na justiça, pois a vêem comprometida com o poder; e (d) a decisão política de impedir a criação de novos cursos jurídicos, bem como a gradativa redução do número de vagas oferecidas por alguns deles, verdadeiras indústrias culturais.

1.2. crise de identidade e legitimidade dos operadores jurídicos:

Nesse nível da crise funcional o ensino do Direito pode desempenhar uma atividade bem mais construtiva que no anterior. Funcionando como uma forma de violência simbólica é ele o principal responsável pela formação do imaginário jurídico dominante - o seu senso comum teórico. E é este, pelo menos em grande parte, o responsável pelas atuais crises de identidade e legitimidade dos operadores jurídicos.

Em primeiro lugar os cursos de Direito geram naqueles que neles procuram a sua formação profissional uma série de expectativas, tais como: (a) a autonomia profissional para aqueles que optarem pela advocacia liberal, o que é um mito, tendo em vista que contemporaneamente a regra é o advogado empregado; (b) o exercício de uma atividade que busca

preponderantemente a realização da justiça, o que efetivamente não ocorre tendo em vista que a legislação vigente é claramente beneficiadora de uma pequena parcela da população, justamente aquela que detém os meios de produção e o poder político; e (c) uma remuneração condizente com a qualificação profissional. Nesse sentido destaca-se sempre o mercado de trabalho como selecionador, omitindo-se que na prática são a situação de classe, o nome de família e o escritório do pai (para aqueles cujo ascendente exerce a profissão) que definem na maioria das vezes o sucesso econômico do exercício da advocacia. No que se refere aos cargos públicos alcançáveis através de concursos - principalmente magistratura e ministério público - a situação salarial atual não é muito diferente da dos demais funcionários do Estado: em plena decadência.

O ingresso no exercício das profissões jurídicas, em especial a advocacia, vai colocando pouco a pouco por terra essas expectativas. Nota-se então que a autonomia profissional inexistente, que a igualdade entre advogados, juizes e promotores no processo é uma falácia. Que a busca da justiça esbarra em uma legislação material e processual ultrapassadas, em um judiciário burocratizado, lento e corrupto. Também em uma magistratura muitas vezes comprometida com o poder, principalmente pelos critérios adotados para a sua ascensão profissional. Por fim nota-se que para sobreviver nesse circo é necessário se adequar ao status quo e abandonar os ideais dos tempos de estudante. Está concretizada a crise de identidade.

A crise de legitimidade, principalmente de advogados e juizes, decorre de uma prática dessintonizada dos interesses

sociais. O compromisso com a verdade formal e com lei e não com a realidade e a justiça faz da maioria dos juristas profissionais descompromissados com as lutas maiores da população.

O ensino jurídico, nesses aspectos, possui grande culpa a confessar. A (de)formação preponderantemente exegética e legalista por ele proporcionada e a disseminação de falsas crenças com relação à realidade da profissão são elementos fundamentais na constituição das atuais crises de identidade e legitimidade.

Um novo ensino, concretamente voltado para a realidade social e para as novas necessidades do mercado de trabalho pode auxiliar, a médio prazo, na superação dessas crises. Isso depende, é claro, principalmente das modificações implementadas em nível epistemológico.

2. A crise operacional:

Utiliza-se a denominação crise operacional para tratar do conjunto dos problemas referentes à estrutura formal do ensino do Direito - composta pelos paradigmas curricular e didático-pedagógico -, acrescidos das questões pertinentes à administração dos cursos jurídicos. Todos esses aspectos não dizem respeito diretamente ao conteúdo educacional, mas sim à sua operacionalização concreta. São efeitos dos valores proferidos pela sua estrutura axiológica.

2.1. crise curricular:

O currículo tem sido mostrado historicamente como o grande vilão do ensino jurídico. A sua defasagem se atribuem grande parte dos males ali presentes. Como consequência a maioria das propostas de sua reformulação iniciam por essa instância. No entanto mais de cem anos de continuadas mudanças nela efetuadas não tem resolvido nenhum dos seus problemas básicos.

Não se deve com isso partir para uma conclusão apressada de que correções nesse nível não são importantes. Podem sê-lo desde que comprometidas com objetivos predeterminados. O que dá sentido a qualquer organização formal é a finalidade que ela busca atingir. Assim é, em Direito, com o procedimento que apenas adquire sentido em razão do processo. Este por sua vez existe como instrumento da jurisdição, à qual cabe dizer qual é a norma aplicável a um determinado conflito de interesses. Com o currículo não pode ser diferente. É necessário primeiro definir: (a) o que se deseja dos cursos jurídicos; (b) que direito ensinar; (c) que tipo de profissional formar; (d) qual o mercado de trabalho a ser atingido; e (e) quais os componentes éticos da atividade jurídica que devem perpassar as atividades didático-pedagógicas.

Sem a adequada resposta a essas questões, entre outras, não há como definir uma grade curricular séria. Ter-se-á apenas uma amontoado de matérias soltas. Um currículo deve ser orgânico, dialeticamente integrado. O conjunto de disciplinas deve estar distribuído de forma a propiciar uma visão integrada do fenômeno jurídico e ao mesmo tempo uma formação profissional

adequada ao mercado de trabalho e às necessidades regionais. Nesse sentido não pode ele ser imposto de cima para baixo, vi. Conselho Federal de Educação ou Ordem dos Advogados do Brasil, pois cada realidade concreta deve ser respeitada.

Aqui é de se salientar que tem havido a tendência de buscar as modificações através de uma nova Resolução do CFE que substitua a 03/73. E a transposição do vício positivista para o plano da apresentação de propostas de solução dos problemas do ensino jurídico. A legislação vigente é extremamente aberta e permite a construção de centenas (talvez milhares) de grades curriculares diferenciadas. A adoção do currículo mínimo como máximo pelas instituições de ensino não pode ser vista como um problema legal. A leitura dogmática das normas é uma tradição reproduzida pelos próprios cursos de Direito. E ela uma questão de mentalidade, não modificável por decreto. Sem a sua superação a implantação de uma nova legislação apenas substituirá um dogma por outro. Tudo ficará inalterado e ter-se-á novamente um currículo em muitas situações inadequado às realidades regionais ou sem condições efetivas de ser implementado.

Um reforma curricular que não leve em consideração esses aspectos será meramente cosmética. Ao lado disso há outras questões fundamentais: (a) não basta criar uma série de novas disciplinas. É necessário possuir um corpo docente qualificado e preparado para ministrá-las. E a maioria dos cursos brasileiros não os possuem sequer para lecionarem as matérias tradicionais; (b) é insuficiente criar cadeiras teóricas consideradas críticas, como a filosofia do Direito por exemplo,

se o direito positivo continuar sendo ensinado de forma dogmática. A interdisciplinaridade deve se realizar principalmente no ensino deste; e (c) é fundamental não esquecer a questão do estágio, ⁽²⁾ regra geral não tratada (ou mal tratada) nas reformas curriculares e didático-pedagógicas.

Como se vê não é o currículo um instrumento suficiente de modificação e superação da atual crise do ensino jurídico. Pode ser útil, mas dependerá sempre da forma como for encarado e dos pressupostos epistemológicos que lhe derem embasamento.

2.2. crise didático-pedagógica:

Em nível didático-pedagógico, dentro da situação vigente, a única medida possível é a superação do **código comentado** como metodologia a ser utilizada no ensino das disciplinas que tratam de conteúdos legislados.

Qualquer outra modificação depende de condições de viabilidade, principalmente de caráter administrativo, tais como: (a) redução do número de alunos por sala de aula; (b) existência de bibliotecas atualizadas à disposição dos estudantes; (c) preparação didático-pedagógica adequada dos professores, através de cursos específicos; (d) maior tempo de dedicação dos docentes e discentes às atividades acadêmicas de pesquisa e extensão.

Sem modificações nesses níveis a aula expositiva

⁽²⁾ Acompanha esta tese a legislação básica sobre a questão do estágio, alguns destaques de pareceres do CFE sobre essa questão e uma proposta de Regulamento abrangendo a estruturação dos estágios Supervisionado e de Prática Forense e Organização Judiciária.

continuará sendo a única forma possível de ministrar o ensino jurídico. A sua superação pressupõe condições concretas hoje não existentes.

2.3. crise administrativa:

O apadrinhamento como substituto da competência tem sido uma característica histórica na contratação de docentes e no preenchimento dos cargos administrativos dos cursos de Direito. Pode-se dizer que, de certa forma, o neopatrimonialismo⁽³⁾ é a base das práticas administrativas regra geral disseminadas nesses locais.

Isso leva à existência de uma série de problemas no encaminhamento de soluções concretas para as questões que se apresentam, tais como: (a) o corporativismo dos professores, que se auto protegem e ajudam a manter a incompetência; (b) o acomodamento dos estudantes que, por desconhecerem a sua força ou em razão do pacto de mediocridade, acabam aceitando as regras do jogo; (c) a cumplicidade do corpo funcional que em troca de favores pessoais, horários especiais e outras formas de acordos escusos encobrem as falhas e faltas docentes; e (d) a contratação de profissionais despreparados para o exercício da atividade profissional. Nas instituições particulares, onde regra geral não há concurso, isso se dá através de indicações pessoais, muitas vezes de parentes, amigos ou colegas de

⁽³⁾ O neopatrimonialismo é uma forma de dominação política exercida por um grupo social que, regra geral, não tem honra social por mérito próprio e nem é proprietário dos meios de produção - a burocracia -, e em cujo exercício não há uma divisão nítida entre as esferas de atividade pública e privada. (Schwartzman, 1982:43-9).

escritório ou de atividade. Nas universidades públicas ocorre através da prática de concursos dirigidos e preparados para serem vencidos por determinados candidatos.

As soluções nesse nível passam basicamente pela adoção de medidas concretas em dois aspectos: (a) a contratação de professores apenas por concurso público de provas e títulos, devendo pelo menos metade dos membros que compõem as bancas serem de outras instituições de ensino e não daquela que está realizando a seleção. Ao lado disso a exigência, como requisito mínimo para inscrição no concurso, do título de especialista. Naquelas regiões onde há cursos de mestrado e doutorado, o título de mestre deve ser exigido como requisito mínimo pelo menos nas áreas de concentração ali estudadas e pesquisadas; e (b) o preenchimento de todos os cargos através de eleições diretas, com a participação dos corpos funcional, docente e discente. Para aqueles cuja atividade é preponderantemente administrativa, como chefes de departamento e diretores de centro, parece ser o voto paritário entre as diversas categorias uma opção que deve ser analisada. Já para os de vinculação basicamente acadêmica, tais como coordenadores de curso e de estágio, o voto universal é uma indicação que necessita pelo menos ser melhor estudada..

3. A crise estrutural:

Por crise estrutural do ensino jurídico entende-se a de seus paradigmas axiológicos. Estes colocam-se um em nível

político-ideológico e o outro em nível epistemológico.

3.1. crise do paradigma político-ideológico:

A crise do paradigma político-ideológico do Direito e do seu ensino no Brasil não é apenas interna. Na realidade a crise é do capitalismo, enquanto modelo econômico, que busca concretizar as crenças e valores do liberalismo político e jurídico. No entanto os seus problemas trazem desdobramentos em todos os subsistemas, entre os quais encontra-se o educacional.

No caso específico do ensino jurídico essa vinculação ocorre de uma forma mais clara, tendo em vista que ele desde a sua criação sempre teve como meta específica funcionar como aparelho ideológico do Estado. Já nas discussões parlamentares que antecederam a sua criação, bem como nos Estatutos do Visconde de Cachoeira, ⁽⁴⁾ ficam claros os objetivos que levaram à opção pela sua implantação: (a) a sistematização e divulgação (reprodução) da ideologia de sustentação do estado nacional; e (b) a formação dos quadros necessários à sua implementação.

A crise contemporânea do modelo capitalista periférico adotado pelo terceiro mundo gera, é claro, uma deslegitimação do discurso político-ideológico que lhe dá sustentação. Todo o pensamento e a prática jurídicas adotadas no Brasil possuem como pressupostos uma série de crenças presentes no denominado

⁽⁴⁾ Sobre a criação dos cursos jurídicos no Brasil e seus pressupostos e funções políticas ler "Os aprendizes do poder", de Sérgio Adorno (1988). Também os trabalhos de Alberto Venâncio FQ (1982) e Silveira Neto (1977).

paradigma liberal-legal, tais como: (a) a idéia de contrato social como fato político fundamental que dá origem ao Estado e através do qual se delega a este uma série de direitos que ele passa a controlar ou tutelar; (b) a aceitação do sujeito de Direito, individual, livre e capaz de exercer autonomamente a sua vontade, como protagonista do pacto social e de todas as relações jurídicas; e (c) o Estado de Direito, oriundo dessa vontade livre, como realizador e garantidor da democracia, da justiça e da segurança.

No momento em que a sociedade política concretamente existente não consegue realizar aquilo a que se propõe e que é esperado pela população há um questionamento da própria instância jurídica. No pensamento e na prática liberais é o Direito o instrumento fundamental de emergência de todas as atividades, tanto públicas quanto privadas. A falência do Estado é portanto também a falência do Direito. A identidade entre eles, reproduzida epistemologicamente pelo positivismo, está presente no senso comum teórico dos juristas e no próprio imaginário social.

A educação jurídica é o ensino desse Direito, contextualmente construído a partir de determinadas posições político-ideológicas, mas apresentado como neutro e comprometido com a justiça e a democracia. Seu questionamento atinge frontalmente todas as instâncias que a ele se referem.

Para que se possa ter um ensino transformador é necessário que ele deixe de ser um aparelho ideológico do Estado - mera instância reprodutora - e se transforme em uma instância orgânica de construção de um novo imaginário social criativo e

comprometido com os valores da maioria da população. Sua vinculação deve ser à sociedade civil e não à política.

No entanto a superação ideológica das crenças do liberalismo não depende exclusivamente do mundo jurídico. Esses valores estão disseminados em todos os níveis sociais. Uma modificação nesse sentido pressupõe uma revolução cultural e esta não se efetiva apenas através dos canais da educação formal. Os meios de comunicação, as religiões e a família são instrumentos ideológicos mais eficazes. Sem o engajamento também desses canais, entre outros, continuar-se-á a buscar soluções de forma insuficiente.

O ensino do Direito enquanto instância privilegiada, em nível educacional, no que se refere à formação e divulgação da ideologia liberal, tem entretanto sua contribuição a dar nessa luta para a modificação do atual status quo. Porém é ela apenas parcial, pois ele não possui abrangência e canais operacionais capazes de proporcionar uma revolução. Nesse sentido seu papel deve ser o de formar operadores jurídicos críticos, juristas orgânicos, que comprometidos com os valores da maioria da população busquem paulatinamente, através de uma guerra de posições, a construção de um nova sociedade.

Os cursos de Direito tem a peculiaridade de formarem academicamente a maioria dos políticos do país e também grande parte da burocracia estatal. Esses são espaços fundamentais. A formação de juristas realmente preparados para ocupá-los e exercê-los eticamente é fundamental.

Em resumo pode-se dizer que em nível do paradigma político-ideológico o que pode ser feito através do ensino

jurídico, tendo em vista ser ele parte integrante deste e ao mesmo tempo um instrumento de sua reprodução, é buscar a construção de um novo imaginário axiológico comprometido com a democracia, a ética, a justiça social e a construção de uma sociedade solidária e não mais individualista.

A superação da crise do próprio sistema capitalista é uma questão que independe da vontade dos cursos jurídicos e de seus atores. Pressupõe uma vontade maior e coletiva. Não se pode, portanto, ficar esperando por ela como forma de transformar o ensino do Direito.

3.2. crise do paradigma epistemológico:

Todo ato pedagógico está vinculado a um determinado paradigma de ciência - e nesse sentido é a imposição de um saber em detrimento de outros, o que o caracteriza como uma violência simbólica. Em razão disso a questão epistemológica se apresenta como principal sempre que se trata de questões educacionais.

Para Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1982:20) toda **práxis educativa**, todo ato pedagógico, é sempre uma forma de **violência simbólica**. E o ensino jurídico não foge a essa regra. Segundo José Eduardo Faria:

"... isso significa que ensinar o Direito é, também, uma forma de se ensinar a **encarar e acatar** o Direito. Ou seja: de aceitar, mediante um sutil processo de dissimulação, reprodução e justificação ideológica, os valores, os conceitos, as categorias, etc., que correspondem a uma formação social e política específica." (1987:50)

Ao lado disso entende que:

"... é certo que toda atividade acadêmica e científica pressupõe uma teoria que estabeleça seus parâmetros básicos e, se é correto que tanto as teorias quanto as técnicas de investigação e de ensino a elas correspondentes vinculam-se às perspectivas sócio-econômicas e político-culturais dos vários grupos sociais, refletindo assim (embora de maneira indireta) seus interesses específicos e extracientíficos, jamais haverá educação nem pesquisa que possam ser consideradas 'neutras'. Daí (...) a importância de uma permanente vigilância epistemológica e de uma crítica metodológica capaz de propiciar contraleituras ideológicas tanto das normas jurídicas quanto das próprias doutrinas sobre o direito positivo.

Sem esse tipo de preparação (...) os estudantes estarão condenados a viver frustrados e perdidos no universo político-jurídico. (...) ... ao deixarem a faculdade com o diploma nas mãos, terão a amargura de descobrir o descompasso entre a (in)formação profissional recebida e o universo de conflitos reais, não contando assim preparo teórico e prático suficientes para reordenar seus conceitos e ajustar-se a uma realidade nova e responsável por inúmeras transformações nas funções do Direito." (1987:51)

Toda ciência é um processo cognoscente que, através da utilização de um determinado método, produz um determinado objeto. Este é o conhecimento posteriormente transmitido, no caso da ciência do Direito, através do ensino jurídico.

Para que se possa mudar estruturalmente a instância educacional é necessário mudar-se antes o próprio conhecimento a ser transmitido e, conseqüentemente o paradigma dominante de ciência. Só assim se pode alterar efetivamente o seu ensino, que é ao mesmo tempo reprodutor e realimentador dos saberes por ela produzidos.

Modificar a ciência jurídica significa deixar de lado a atual estrutura de produção de saberes e substituí-la por outra. Para isso é necessária a mudança do método de abordagem utilizado no ato cognoscente, pois apenas dessa forma pode-se

produzir um novo objeto de conhecimento.

Acredita-se, portanto, na necessidade de alteração da atual concepção de ciência jurídica, e conseqüentemente do que é o próprio Direito, como condições básicas para a efetivação de qualquer mudança estrutural no seu ensino. Mas tem-se receio de uma possível mera substituição paradigmática. A simples troca de paradigmas é uma mera permuta de verdades - retira-se um dogma e coloca-se outro no seu lugar. Isso nega a pluralidade de significações e a polifonia do real, não solucionando, portanto, a questão. O autoritarismo permanece.

Parece, atualmente, que a forma mais eficaz de construir-se um saber democrático sobre o Direito é fazê-lo através de uma ciência que esteja comprometida com a vida e com a justiça social concreta, e na qual não haja restrições à produção do conhecimento. Para isso é necessária a constituição de um saber estruturado a partir de um método e de um paradigma epistemológico abertos. Os saberes fechados, estanques, unívocos são perigosos e autoritários, transformando-se o ensino a eles vinculado em um ato extremado de violência simbólica. Apenas o ato pedagógico ligado a uma visão plural do mundo, e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, pode recuperar um espaço livre, democrático e não autoritário para o ensino jurídico.

Há, portanto, a necessidade de substituir-se o paradigma positivista de ciência do Direito e seu método lógico-formal. Este serve apenas para apreender o dever-ser, produzindo, dessa forma, uma visão unidimensional do real e transformando o ensino jurídico em mera descrição e exegese do direito positivo

em vigor.

O grave problema que apresenta a educação jurídica contemporânea é que ela reduz, geralmente, na sua organização tradicional, o Direito ao direito positivado pelo Estado. "Esta a grande deturpação. Ela faz de um incidente, sem dúvida relevante, mas parcial, a imagem da totalidade do fenômeno jurídico." (Lyra F9, 1980:19)

Como se tem atualmente, como bem coloca Lyra Filho, apenas cursos de direito positivo, com raros orifícios curriculares onde se pode inserir a visão coerente, o Direito em sua totalidade dialética raramente emerge no desenvolvimento da educação jurídica padrão, seja isoladamente, seja na integração em todo exame de conjuntos normativos. "Deste jeito, o ensino do Direito não tem pé (um suporte de reta focalização histórica, econômica e sociológica), nem cabeça (uma filosofia jurídica), mas apenas mão, para o soco alienante do direito [positivado] pelo Estado, que não admite contraste." (1980:20)

Para ele o positivismo, em sua abordagem que se concentra no direito positivo:

"... não tem grandes dificuldades para definir a órbita do jurídico, segundo sua perspectiva. Ele a liga, fundamentalmente, ao Estado, e vê, portanto, o Direito, entre as normas sociais, como algo que se distingue, na medida em que vem assentado, fundamentalmente, no sistema de leis e princípios que os órgãos estatais recortam, formalizam e impõem. Ou pretenderão impor, já que nem sempre o conseguem.

O grande erro desta redução está no duplo corte mutilador. Seu primeiro aspecto é a confusão entre as normas que enunciam o Direito e o Direito mesmo, que nelas é enunciado. O segundo aspecto do mesmo erro é o que, a pretexto de melhor assinalar o que é, afinal, jurídico, nega vários aspectos e setores do Direito." (1980:20)

O ensino vigente, ao dizer que o Direito é as normas

estatais, contrai, arbitrariamente, a dialética do fenômeno jurídico, deixando em aberto o que tais regras pretendem veicular. "Isto é, o passageiro é definido pelo automóvel e tudo que nele transita é o passageiro." (Lyra F2, 1980:21) Isso traz como consequência a negação de positividade ao que não é direito estatal, que assim se coloca como dogma inquestionável. E a influência da ciência positivista (dogmática jurídica) sobre o ensino do Direito.

Esse tipo de concepção nega dois fatos óbvios: o primeiro é a existência de normação jurídica nas sociedades em que não há Estado. O segundo é que fatos jurídicos, como o poder constituinte por exemplo, passam a não ser Direito.

A tentativa de captar o Direito em bloco, para Lyra Filho, deixando de lado as postulações idealistas e as reduções positivistas, aponta um caminho em três etapas:

a) a abordagem do fenômeno jurídico em uma perspectiva sociológica, abrangendo todos os aspectos da sua manifestação;

b) a procura de uma:

"... síntese preliminar, através do reexame, quer da posição do Direito IX, ⁽⁹⁾ como entrosamento de todo o material empírico, quer das particularidades de formalização e aplicação das normas jurídicas, em especial"; (1980:26)

c) a busca de um reenquadramento global, como tarefa da filosofia jurídica. Ou seja, a reelaboração dos dados empíricos em busca das categorias, "como formas do ser e determinações da

⁽⁹⁾ O Direito IX na proposta de Lyra Filho é a síntese, a cada momento, o guia da práxis humana progressista, e envolve: "a) o aproveitamento das contradições dos sistemas normativos estabelecidos (...); b) a criação de novos instrumentos jurídicos de intervenção, dentro da pluralidade de ordenamentos". (1980:27) E a síntese abrangedora do aspecto jurídico dentro do processo histórico social, em sua totalidade e transformação.

existência", (1980:26) através de uma ontologia dialética do Direito?

Um ensino em que tal visão seja omitida ou negada, segundo Lyra Filho, mutila o Direito e aliena o espírito docente e discente, paralisando-o na descrição da legalidade positivada pelo Estado, para que não se dedique a repensar o direito da independência econômica e da liberdade político-social. Entende ele que:

"O que mais urgentemente necessita ganhar o primeiro plano do Direito, em sua doutrina, fundada na praxis retamente analisada, é precisamente a discriminação, na pluralidade de ordenamentos e legalidades, do que nelas aponta, encaminha e dirige a criação duma sociedade nova, sem mais discriminações e privilégios, sem minorias favorecidas, minorias oprimidas e classes, o [sic] povos e nações desamparados. (...)

Não é óbvio que os currículos e programas estão, de forma geral, muito longe de ensejar uma abordagem dinâmica, totalizadora e progressista do universo jurídico? Neles, o que adquire relevo é, sempre, o Direito [positivo estatal], ainda assim considerado como pleno, hermético e sem contradições; isto é, amputando-se o que mesmo este possa ter de vitalidade nas contradições gritantes que se pretende negar." (1980:27-8)

Entende Lyra Filho que contemporaneamente manifesta-se um consenso razoável quanto ao fato de que enfrentamos uma crise do ensino jurídico. Mas ao perguntar-se mudar o quê e como, inaugura-se um dissídio aparentemente irremediável. O seu diagnóstico-proposta é que "tudo depende, em última análise, do que se entenda por Direito". (1981a:7)

Para ele "se o ensino do Direito ajustar seus parâmetros pela bitola estreita do *status quo*, toda pretensa renovação de currículo e programas continuará gerando seus títeres e autômatos". (1981a:8) Se a reforma do ensino tiver por base a

visão positivista, reproduzida pela dogmática jurídica, não haverá mudança real.

O pensar o Direito e as condições para a reforma do seu ensino está ligado a um objetivo único, em nível histórico presente, para todas as nações:

"Desobstruir canais para a maior participação dos setores progressistas da sociedade civil, num modelo sócio-político e, portanto, jurídico também, de alargamento das bases democráticas, no controle do poder." (Lyra FQ, 1981a:9)

Para Lyra Filho, uma das mentiras mais comuns do ensino vigente é sustentar que se deve primeiro conhecer bem as leis, para depois, se se desejar, então tratá-las de perspectivas mais largas e críticas. Diz ele:

"Os juristas, duma forma geral, estão atrasados de um século, na teoria e prática da interpretação e ainda pensam que um texto a interpretar é um documento unívoco, dentro de um sistema autônomo (o ordenamento jurídico dito pleno e hermético) e que só cabe determinar-lhe o sentido exato, seja pelo desentranhamento dos conceitos, seja pela busca da finalidade - isto é, acertando o que diz ou para que diz a norma abordada.

Isto é ignorar totalmente que o discurso da norma, tanto quanto o discurso do intérprete e do aplicador, estão inseridos num contexto que os condiciona; que abrem feixes de função plurívoca e proporcionam leituras diversas: ... o procedimento interpretativo é material e criativo, não simplesmente verificativo e substancialmente vinculado a um só modelo supostamente insito na dicção da lei." (1984b:18-9)

Segundo Luis Alberto Warat:

"A partir de uma perspectiva semiológica do poder, torna-se possível revelar o caráter não accidental dos discurso do professor de Direito na formação do senso comum teórico dos juristas e as condições de sobrevivência deste como arsenal de lugares tópicos, mediante os quais se organiza o consenso em torno dele, se disciplinam os indivíduos e se reassegura a reprodução de uma estrutura

econômica específica.

- ... o discurso docente, mais que um discurso de poder, é um lugar de poder, um ponto de convergência, condensação e reorganização dos discursos produzidos nas diferentes instituições produtoras de significações jurídicas.

O discurso docente, como lugar de poder, estabelece os 'topoi' e as fórmulas tópicas, mediante as quais se constitui o imaginário teórico dos juristas, organizador de seus diferentes discursos. Encoberto pelo saber jurídico dominante, existe um pensamento tópico que permite aos juristas assumir as principais categorias organizadoras do seu saber como "coisas óbvias e não problemáticas." (Warat et al, 1980:149-50)

Dessa forma o ensino jurídico produz um sistema de argumentos e um conjunto de ações institucionalizantes. Seu discurso manifesta-se a partir de um conjunto de fórmulas tópicas. Fórmulas estas que permitem a:

"... produção de um discurso docente fetichizado, que impede aos sujeitos do processo de ensino/aprendizagem compreender as funções sociais das informações propostas e também as verdadeiras funções que a Escola de Direito cumpre para impedir a constituição de um lugar fora do poder.

... as Escolas de Direito são escolas de inocência que nos colocam em uma relação fatal de alienação, caracterizada mais pelo que obriga a falar do que por aquilo que impede dizer." (Warat et al, 1980:152)

É necessário destruir com a visão positivista da ciência que, através do método lógico-formal da dogmática, se coloca numa posição de neutralidade e objetividade no ato de conhecimento do objeto de estudo. É esta visão que transforma o ensino do Direito em mera repetição e exegese dos textos legais. Hoje sabe-se que inexiste a verdade científica como coisa absoluta e pura.

"... a ciência moderna já mostrou que não 'se interpreta', primeiro, para, depois, criticar, pois o elemento crítico, tanto quanto o conformista, já

estão presentes na interpretação." (Lyra FQ, 1984a:34)

"Ideologia lá, ciência cá é um tipo de maniqueísmo que sacrifica a dialética e empobrece a ciência, pois esta nunca deixa de portar certas contradições ideológicas, tal como a ideologia não deixa de transmitir certas verdades deformadas. (...) Não existe ciência acabada e perfeita." (Lyra FQ, 1984b:24-5)

"Enquanto a doutrina predominante se confinar no positivismo, enquanto os advogados virem a si mesmos como fiéis 'homens de leis', enquanto o ensino jurídico for mera navegação de cabotagem ao longo dos códigos, estaremos paralisando, amesquinhando, reduzindo o Direito e o Jurista às funções subalternas de arquivo e moço de recados dos interesses classísticos e do voluntarismo estatal." (Lyra FQ, 1981b:28)

Destaca Lyra Filho que se não começarmos logo a real reforma da educação jurídica, "continuaremos a girar no âmbito do positivismo, que ao Direito mata, para exhibir a anatomia de seu cadáver". (1981a:28) Ou seja: nada se fará para mudar se não repensarmos o Direito, para, antes de tudo, livrá-lo das teorias dogmáticas e dos tecnicismos despistadores. É preciso começar encarando-o em função da prática sócio-política atual e local. Apenas "modernizar" o mesmo veículo acrítico é contribuir para o reforço da dominação". (1981a:41)

Entende ele que a reforma válida do ensino jurídico deve ser feita baseada numa revisão global, sociológica e filosófica do que é Direito, em que tudo o mais é complemento, opção metodológica, apuro formal.

"Porém o ensino jurídico permanece bitolado, sob o impacto, de um lado, das rotinas ineficazes e da castração intelectual; e, de outro, enquanto proliferam ao lado das instituições oficiais ou para-oficiais, os estabelecimentos particulares, no acréscimo duma comercialização desbragada e cúpida. Entre conformismo e faturamento, o Direito definha e se deforma." (1981a:40)

Para Lyra Filho o Direito em globo só pode ser apreendido,

na sua dinâmica social, através da dialética. Apenas uma visão sociológico-dialética, que enfatize o devir e a totalidade, será capaz de apreender a síntese jurídica - a posituação da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais, expressão da justiça social atualizada.

Nas observações que faz a respeito do Direito, Lyra Filho deseja que resulte claro:

"a) que o Direito é um fenômeno bem mais complexo do que se postula, ainda hoje, no debate sobre o seu estudo e ensino; b) que as condições, baseadas nessa camisa de força, desfiguram o Direito, não só em termos gerais, mas até na reta compreensão de cada um dos seus aspectos, sempre isolados, como se fossem compartimentos estanques. (...)

A discussão da reforma didática há de assentar, portanto, na 're-visão' do conjunto." (1980:14)

O que se deve fazer, neste momento, é colocar-se, como partícipes do ensino jurídico, na busca da construção de uma sociedade democrática e humana, recuperando no Direito o seu aspecto libertário e colocando-o a serviço da justiça social efetiva. É necessário também construir novas teorias sobre o Direito, comprometidas com esses valores - teias simbólicas alternativas, a partir das quais se apreenda e compreenda o fenômeno jurídico de forma integral - que permitam a transformação da própria práxis jurídica.

Para Jacques Lacan, a "práxis é o termo mais amplo para designar uma ação realizada pelo homem, qualquer que seja ela, que o põe em condição de tratar o real pelo simbólico."

(1985:14) (*) Essa idéia é complementada por Warat, (1988b:98).

(*) Sobre a importância da relação entre o simbólico e o real é interessante ler "O que é Religião", de Rubem Alves (1984a).

o qual entende que, para haver uma práxis transformadora, é necessário que o real esteja relacionado com as utopias.

O agir dos professores de Direito deve ser uma práxis que passe a tratar desse objeto a partir dessa nova simbologia alternativa e comprometida com os valores maiores da própria sociedade. E o real visto a partir de novas categorias, de um novo imaginário. Essas redes simbólicas alternativas passam então a ser utopias, no sentido de metas a serem atingidas. A práxis transformadora, aquela que realmente mexe e altera as estruturas vigentes, deve necessariamente relacionar o real com as utopias.

O homem só conseguiu evoluir e mudar a realidade, no decorrer da história, no momento em que começou a sonhar. O novo não pode ser fruto do passado, do velho e do ultrapassado. Ele é sempre fruto dos sonhos e das utopias daqueles que têm a coragem de ultrapassar o instituído, quando necessário, jogando-se no desconhecido. Não se modificará a práxis jurídica vigente, se não se modificar o simbólico a ela correspondente:

"A prática dos juristas unicamente será alterada na medida em que mudem as crenças matrizes que organizam a ordem simbólica desta prática. A pedagogia emancipatória do Direito passa pela reformulação de seu imaginário instituído." (Warat, 1990a:98)

Deve-se sentir a necessidade de construir o novo, para que a partir dele se possa repensar o real, modificando-o. Isso caracteriza um pensamento como revolucionário. A proposição de novos paradigmas a partir dos quais se possa conhecer o real, é fundamental para que se possa alterar o status quo. Não há possibilidades de mudanças estruturais no ensino jurídico

contemporâneo a partir do positivismo vigente.

(1) A **alternatividade** (7) tem uma importância muito grande nesse contexto, como busca de compreensão e superação do dominante, possibilitando então o ato de criação. **Alternativo** é aquele que não se conforma com o vigente ilegítimo, que não aceitando as injustiças do real, tem a coragem de demonstrá-las, buscando novos caminhos, novos rumos, pelos quais se possa trilhar à procura de sua superação.

O senso comum e os preconceitos instituídos, que caracterizam o padrão de normalidade, procuram descaracterizar o discurso alternativo, mostrando-o como ideológico e irreal. Todo paradigma posto procura desvirtuar tudo o que se lhe contrapõe, como forma de autopreservar-se. Mas a sua unilateralidade e univocidade põe a descoberto a sua própria irrealidade e ideologicidade. O mundo, e o fenômeno jurídico faz parte dele, é plural e polifônico. A tentativa de negação desse fato é a maior comprovação da desvinculação entre o discurso dominante e a realidade.

A proposição de uma rede simbólica alternativa, a partir da qual se procure apreender o real, é um pressuposto fundamental de efetivação de mudanças das estruturas vigentes. Para isso é necessário construir utopias e lutar por elas. É preciso enfrentar o senso comum e construir discursos alternativos que propiciem novas visões e perspectivas.

(7) A alternatividade é vista como a não aceitação das regras que são impostas, sempre que estas são injustas. É o ato de negar-se a se restringir ao instituído e ao institucionalizado - no caso do Direito, aos modelos paradigmáticos dominantes na ciência e no ensino jurídicos - quando eles são insuficientes. É o atrevimento de criar o novo, sempre que necessário, rompendo as barreiras estabelecidas pelo senso comum teórico.

No caso específico do ensino jurídico, a perpetuação das visões tradicionais só servirá para a manutenção da estrutura vigente. Só a construção de propostas alternativas alargará seus horizontes e permitirá que ele emergja de seu berço centenário, abrindo-se para o devir.

Mas quais as perspectivas de mudanças reais imediatas na atual estrutura do ensino jurídico de graduação brasileiro? A construção de teorias alternativas que propiciem visões diferentes e **práxis** comprometidas que permitam o (re)pensar e o agir do Direito e do seu ensino, a partir de novas categorias, é uma necessidade que se impõe. Fora disso há poucas ou nenhuma perspectiva. Ou melhor, há uma: a estagnação e perpetuação do tradicionalismo e do conservadorismo reinantes.

A questão contemporânea não é assumir esta ou aquela visão do Direito e do seu ensino como a única viável, mas sim compreender que não é através do dominante, do senso comum, que se poderá repensar e reestruturar o **status quo**. É preciso que pelo menos haja a consciência de que o novo não nasce do velho. É preciso **sacar** que se necessita construir alternativas que realmente busquem modificar as estruturas vigentes na teoria, na **práxis** e no ensino jurídicos. Essa é a única forma de modificá-los, atacando diretamente as suas bases, revolucionando-os.

Propostas reformistas mantêm o padrão e não apresentam soluções efetivas. As estratégias revolucionárias têm o mérito inegável de lutar até o fim à sua procura e de mostrar que se

pode pensar o próprio Direito e também seu ensino fora das concepções tradicionais. Deve-se trilhar caminhos emergentes e abrir novas perspectivas.

O ensino jurídico tal como se apresenta hoje não satisfaz. As sucessivas tentativas históricas de corrigi-lo têm sido infrutíferas. Tem-se contemporaneamente duas formas de encarar a solução para esse problema: (a) continua-se insistindo nas reformas de tipo tradicional, via mudanças meramente operacionais, principalmente curriculares e didático-pedagógicas; ou (b) parte-se para uma revolução estrutural no próprio pensamento jurídico - no seu paradigma epistemológico e político-ideológico -, através de propostas alternativas.

A primeira já foi tentada inúmeras vezes e não produziu resultados convincentes. A segunda nunca foi efetivamente implementada em nível concreto, a não ser de forma isolada, por alguns poucos professores.

Parece ser o momento de se partir para uma luta **utópica**, tentando a aplicação concreta de novas estratégias não atreladas ao reformismo instituído. As perspectivas de alteração real do ensino jurídico hoje ministrado só podem trilhar esse caminho. A nova proposta que hoje se apresenta é o **Direito Alternativo**.

4. Ensino jurídico e Direito Alternativo:

O **Direito Alternativo**, enquanto movimento, articula um

trabalho que engloba os níveis do instituído e do instituinte. Dessa forma não reproduz os vícios do positivismo, que identifica o Direito com a norma. De outro lado, ao reconhecer na legislação estatal um elemento importante e principal de manifestação da juridicidade se afasta da crítica inconsequente e mecanicista, que a vê simplesmente como um instrumento de dominação. Ao lado disso, ao valorizar o papel do jurídico na sociedade contemporânea, reconhece sua crescente autonomia.

Nesse sentido o **Direito Alternativo** se apresenta com um novo paradigma epistemológico viável, possibilitando a recuperação da legitimidade da instância jurídica pela busca da realização concreta da justiça nas situações dos conflitos que se apresentam. Também como novo parâmetro teórico para o ensino jurídico.

O principal problema em nível educacional, na área do Direito, é o tipo de conhecimento nele reproduzido: abstrato, dogmático, a-histórico, ineficiente, desconectado da realidade social na qual vai ser utilizado. O **Direito Alternativo** busca a construção de um conhecimento novo, contextualizado, em consonância com a sociedade concretamente existente: um saber que viabilize as novas práticas exigidas.

Além disso não desvincula a teoria da prática. Esse tem sido um dos grandes equívocos dos vários movimentos que buscam soluções para as crises do Direito e do seu ensino. De um lado sempre houve aqueles que viram na prática o elemento suficiente para o exercício profissional, confundindo-a com a posse do conhecimento dogmático das normas estatais. De outro teve-se, em muitos momentos da crítica do Direito, a falsa idéia de que

a instância teórica possui auto-suficiência, sendo a sua alteração o bastante para mudar a realidade.

Em vários aspectos das atividades desempenhadas pelos egressos dos cursos jurídicos se nota a total ausência de conhecimentos básicos de cunho dogmático e de prática profissional. Um certo ensino crítico, compreendido aqui aquele meramente questionador da instância jurídica positivada e das teorias jurídicas dominantes, sem apresentar-lhes qualquer alternativa, é um dos culpados por essa situação. Ao criar a falsa imagem de que a teoria pode substituir a prática fez com que muitos estudantes passassem a estudar filosofia, sociologia, economia, etc. e esquecessem de que também deveriam estudar Direito (entendido no seu sentido amplo, de conjunto normativo e corpo de conhecimento teórico-prático).

O **Direito Alternativo** veio demonstrar que a crítica meramente acadêmica é míope, pois vê apenas um dos elementos da crise: o ideológico. Através do engajamento de membros da magistratura, do ministério público e de advogados de carreira, que fazem de suas atividades profissionais um lugar de realização da revolução possível via Direito, trouxe ele a confirmação de que a superação das crises jurídicas (do seu ensino, do seu objeto, de identidade e legitimidade dos seus operadores) só será possível através de uma dupla mudança: (a) de um lado é necessário produzir um novo conhecimento, que seja condizente com a realidade sobre a qual e para a qual é construído; e (b) de outro é preciso buscar na adequação das práticas jurídicas ao mundo concreto, no qual estas se desenvolvem, e ao ideal maior de efetivação da justiça social,

um novo elemento de sustentação da própria prática. É necessário que a teoria seja realmente um corpo de conhecimentos capaz de permitir aos operadores jurídicos um trabalho consciente e concreto: uma verdadeira práxis.

Ao demonstrar a possibilidade do uso alternativo do Direito o movimento recupera a necessidade do conhecimento da dogmática material e processual, passíveis sempre de uma utilização crítica e consciente. Mais do que isso, ao tratar do positivismo de combate demonstra que o direito estatal não é só dominação, mas que contém muitos elementos de libertação, duramente conquistados pela sociedade e que devem ser valorizados e utilizados.

Ao lado disso ao mostrar a existência do pluralismo jurídico, representado pela existência de normatização extra estatal naquelas situações em que ou o poder público se omitiu de legislar ou onde a legislação existente não atende mais os interesses sociais, faz ver que é possível não confundir Direito com lei sem cair na armadilha jusnaturalista. É possível, sociologicamente, perceber a emergência e existência de novos direitos fora das normas positivadas e que devem ser reconhecidos pelos juristas mesmo antes de serem legalizados.

Aceitando a dialética como método de conhecimento do Direito - em sua totalidade e devir - traz ele um elemento importante para a aplicação do Direito. A adoção do método lógico-formal só permite a deslegalização. A dialética é o instrumento que permite ao jurista a deslegitimação, através da compreensão integral do fenômeno jurídico em cada momento histórico e em cada situação concreta.

A transposição dessa **práxis do Direito Alternativo** para o ensino jurídico propiciará a correção de grande parte de suas deformações. Acredita-se que a sua adoção como novo paradigma teórico e prático propiciará a superação do imaginário tradicional e das práticas ultrapassadas presentes na educação vigente nessa área. A luta não é fácil. Na verdade está apenas começando. Mas é preciso acreditar nela. Mais do que isso: é necessário fazer da instância educacional um lugar privilegiado de uma **guerra de posições**. Ocupar os espaços existentes e buscar através deles a realização de pequenas revoluções permitirá a construção, a médio e longo prazo, de um novo Direito comprometido com a maioria. Este é um elemento indispensável em uma sociedade verdadeiramente democrática.

Lyra Filho, autor da crítica mais contundente do ensino jurídico brasileiro e talvez o autor que melhor vislumbrou o conjunto de seus problemas, assim se manifestava sobre a possibilidade de uma **revolução** no ensino do Direito:

"É evidente que uma reforma global do ensino jurídico (...) exigiria condições de viabilidade que estamos longe de entrever. Porém, ainda que atuando em campo mais limitado, é preciso ter sempre em vista esse delineamento inteiro. Pois com ele é que discernimos o Direito apresentado no sistema tradicional como verdadeira mutilação, que apresenta as sobras torcidas do que realmente o Direito é. (...) E esta já é uma contribuição ao processo geral, histórico, de superação, que evidentemente transcende a reforma do ensino jurídico em si, ou mesmo a concepção global do Direito. Elas são, apenas, dois aspectos de outra totalidade ainda maior: o que se realiza no itinerário histórico para um futuro de liberdade, paz, justiça e união fraterna, em vez de dominação do semelhante. O Direito é substancialmente, na sua ontoteleologia, um instrumento que deve (para preencher o seu fim) propiciar a concretização de justiça social, em sistemas de normas com particular intensidade coercitiva. No universo jurídico, entretanto, uma

dialética se forma, entre as invocações de justiça e as manifestações de iniquidade, para a síntese superadora das contradições. Mas a consumação do projeto, como o de um ensino certo do direito certo, só pode ocorrer, como direito justo e homogeneizado, numa sociedade justa e sem oposição de dominantes e dominados. Preconizá-lo é também um passo, embora minúsculo, para o seu advento. O único, porém, ao alcance das minhas deficiências e temperamento; o que realizo, como posso, devolvendo o Direito, como um todo, aos espíritos jovens e inquietos que o reclamam. E isto é viável, dentro das condições do próprio ensino atual, desde que os professores de índole progressista o focalizem nos seus programas e aulas. (...) De qualquer maneira, 'o mundo dos juristas tão calmos, tão bem-educados e tão-pensantes não é mais o mesmo. (...) E preciso ver os sinais do mundo diferente que está em gestação'." (Lyra FQ, 1980:28-9)

Sem utopias e muita luta para concretizá-las não há possibilidade de transformação da realidade. Lyra Filho sonhava e acreditava na viabilidade da construção de um novo ensino e de uma nova sociedade, democrática e socialista, onde aquele pudesse se realizar. Sua esperança foi sempre fundamental como incentivo para aqueles que também acaalentam este sonho. Não se vê hoje ainda a possibilidade da construção dessa nova sociedade, pelo menos a curto prazo, mas se entende, diferentemente do mestre, que se pode construir um ensino renovado do Direito mesmo assim. Não pensar nessa possibilidade é cair na armadilha mecanicista que vê a solução de todos os problemas na mudança do sistema político-econômico. A instância jurídica, mesmo dentro de uma sociedade de classes, possui uma certa autonomia. Acreditando-se nisso é necessário buscar aquelas modificações que podem ser efetivadas a partir dela, sem ficar esperando que a revolução aconteça. A revolução verdadeira é uma construção constante.

CONCLUSÕES

Concluir esta tese é uma tarefa bastante árdua. Primeiro porque não é fácil encerrar um trabalho que se apresenta conscientemente fragmentado. E, segundo, porque é difícil fechar um discurso assumidamente inacabado. Mesmo assim a tarefa se faz necessária. Por isso vai se utilizar este último espaço para levantar algumas questões e reflexões surgidas durante a elaboração do texto. Elas serão apresentadas em forma de itens, visando facilitar a sua sistematização.

1. A legislação vigente sobre o ensino jurídico é bastante aberta e possibilita a efetivação das mais variadas reformas. Não há, portanto, nenhuma necessidade de alteração nesse nível.

2. A efetivação de reformas curriculares só tem sentido se elas forem realizadas tendo por base objetivos claros e definidos sobre o papel do ensino jurídico e parâmetros epistemológicos sólidos e condizentes com a atual realidade social e científica, além de um corpo docente qualificado para ministrar as disciplinas criadas. Sem isso elas serão meramente cosméticas.

3. Em nível didático-pedagógico é necessário superar o código comentado. No entanto, diante das condições materiais existentes (principalmente número de alunos e falta de boas bibliotecas) e de formação do corpo docente, não há muitas possibilidades de evitar as aulas expositivas. Continuam elas sendo uma das poucas opções concretamente aplicáveis.

4. É fundamental que a contratação de professores se dê através de concursos públicos de provas e títulos, exigindo-se no mínimo o curso de especialização na área da disciplina que vai ser ministrada. As bancas devem ter pelo menos cinquenta por cento dos seus membros pertencentes a outras instituições de ensino.

5. Os cargos de direção, chefia e coordenação das IES devem ser preenchidos através de eleições diretas e secretas com a participação de todas as categorias: docentes, discentes e funcionários.

6. A implantação de um sistema de avaliação docente também é necessária. Esta deve ser feita com a participação dos estudantes e contar pontos para a progressão funcional do professor.

7. O mercado de trabalho está saturado, principalmente no que se refere à prática da advocacia. A solução desse problema é de ordem política e econômico-social e independe da instância educacional, a não ser no que se refere à formação de

profissionais melhor preparados para fazer frente às novas atividades e necessidades emergentes - em consonância com os avanços do conhecimento humano, da tecnologia e das novas práticas sociais.

8. No que se refere às crises de identidade e legitimidade, tem elas, pelo menos em parte, origem na (de)formação simbólica produzida pelo ensino jurídico. Uma nova prática educacional, crítica e comprometida com as necessidades sociais, pode auxiliar na sua superação.

9. A crise do ensino jurídico situa-se dentro de uma crise maior do capitalismo e do paradigma político-ideológico que lhe dá sustentação: o liberalismo. Como aparelho histórico de reprodução dos valores a ele vinculados sofre diretamente as consequências. No entanto não é a instância educacional formal um local suficiente de busca dessa superação, embora tenha sua contribuição a dar. De outro lado não se pode ver os problemas do ensino jurídico como meras consequências dessa crise maior, pois eles possuem também elementos próprios, intrínsecos.

10. A crise do paradigma epistemológico é a principal questão que deve ser enfrentada na busca de soluções para os problemas do ensino jurídico. A matriz positivista já demonstrou todas as suas limitações na explicação do fenômeno jurídico e o jusnaturalismo é insuficiente como seu substituto. Também as teorias críticas tradicionais não trazem respostas suficientes. O **Direito Alternativo** é uma possibilidade de novo

paradigma que deve ser levada em consideração na busca das soluções almejadas.

11. O novo paradigma epistemológico, que pode ser o **Direito Alternativo**, deve necessariamente estar embasado em alguns pressupostos fundamentais: (a) a importância da ética como elemento delimitador das práticas dos diversos operadores jurídicos; (b) a democracia como valor universal; (c) a legitimidade como fator fundamental de avaliação da vigência das normas e de sua aplicação a casos concretos; e (d) o entendimento da justiça como justiça social efetiva, concreta.

12. Em nível metódico a superação da dedução, que se materializa no campo do conhecimento jurídico através do instrumental lógico-formal e didaticamente por intermédio do código comentado, deve ser realizada através da dialética. Esta pressupõe no campo específico do Direito a utilização da interdisciplinaridade e de uma semiologia e de uma hermenêutica de base crítica.

13. Há a necessidade objetiva da devida demarcação, em nível de ensino, das bases doutrinárias a partir das quais se vai desenvolver a atividade pedagógica. A identificação dos pressupostos teóricos adotados torna mais claros os conhecimentos ministrados e os resultados da sua aplicação concreta. A sua não explicitação torna menos inteligível o discurso, seja ele oral ou escrito. Ou, o que é mais grave, pode dar margem à distorção das idéias expostas. E o nível

simbólico que estabelece a lógica do raciocínio adotada nas atividades acadêmicas.

14. Nessa linha de raciocínio se pode dizer que toda atividade acadêmica - seja de ensino, pesquisa ou extensão - pressupõe o estabelecimento de alguns conceitos operacionais básicos que permitam o **feed back** entre o emissor e o receptor do discurso. E, entre eles, o de Direito é fundamental. Toda atividade acadêmica que tratar do fenômeno jurídico pressupõe o prévio estabelecimento da concepção adotada e que lhe dá articulação - o estabelecimento de um acordo semântico em torno do objeto de análise. Sem isso é extremamente difícil uma boa comunicação entre as partes envolvidas e a efetivação de um raciocínio claro, inteligível e lógico.

15. Também é pressuposto da atividade acadêmica a prévia definição do método de análise a ser adotado. E ele um dos elementos fundamentais de toda atividade sistemática de conhecimento, juntamente com o objeto e o sujeito, condicionando o seu resultado. Portanto a sua prévia estipulação é também necessária para permitir o **feed back** entre o emissor e o receptor da mensagem.

16. Outrossim, também é preciso o esclarecimento, por parte do docente, da concepção que o mesmo possui de sujeito cognoscente. Esse também é um elemento fundamental na atividade acadêmica. Dependendo dela, o resultado será mais ou menos confiável. O sujeito do conhecimento é sempre portador de uma

determinada visão de mundo - a ideologia. E essa participa da sua atividade cognoscitiva, principalmente nas ciências sociais, como é o caso do Direito. A definição dos marcos teóricos, dos conceitos operacionais e da opção por um determinado método são de certa forma consequência dessa postura ideológica. Por isso é importante que o docente deixe clara a sua postura: se acredita na sua neutralidade ou se tem claro que o produto de sua atividade acadêmica é uma construção da qual participa consciente ou inconscientemente.

17. Pode-se afirmar que a presente pesquisa demonstra a necessidade da teoria como elemento fundamental para que se possa melhor entender a realidade. E ela que permite uma análise mais aprofundada dos dados e que possibilita a sua compreensão, bem como a tomada de uma posição consciente frente às opções colocadas. Demonstra também, pela variedade de posições existentes na análise de um mesmo fenômeno - o Direito -, a impossibilidade de uma única leitura da instância jurídica.

18. O privilegiamento do nível simbólico (teórico) contudo não significa negar importância ao aprendizado do direito positivo (dogmática) e das práticas profissionais dos diversos operadores jurídicos. Uma verdadeira práxis só é possível no campo do Direito se oriunda de uma sólida formação que integre esses três elementos.

19. As atividades de estágio - integrando ensino, pesquisa

e extensão - são um momento que deve ser privilegiado na educação jurídica. Atualmente são relegadas a um segundo plano, não sendo sua dimensão pedagógica devidamente explorada.

20. É absolutamente necessário acabar com o populismo universitário e o pacto de mediocridade existentes no ensino jurídico. Sem isso não há possibilidades de mudança. É cabe conjuntamente aos corpos docente e discente essa tarefa. Pelo menos àquelas parcelas dessas categorias que não se encontram comprometidas com a mediocridade instituída.

EVENTOS CITADOS

IV Encontro Catarinense de Estudantes de Direito (ECED): sediado pelo Diretório Acadêmico Clóvis Beviláqua (DACLOBE), da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), em Blumenau (SC), de 21 a 23 de junho de 1991.

XIII Encontro Nacional de Estudantes de Direito (ENED): sediado pelo Centro Acadêmico de Direito, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em Teresina, de 19 a 28 de julho de 1991.

I Encontro Internacional de Direito Alternativo: realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), em Florianópolis, de 4 a 7 de setembro de 1991.

VII Conferência dos Advogados do Estado do Rio de Janeiro (A justiça para o Brasil do ano 2000 - Congresso Sobral Pinto): realizada pela OAB/RJ, no Rio de Janeiro, de 30 de novembro a 4 de outubro de 1991.

I Seminário Cearense sobre Direito Alternativo: realizado pelo Centro Acadêmico Pontes de Miranda, da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), em Fortaleza, de 30 de outubro a 12 de novembro de 1991.

I Fórum Regional sobre Direito Alternativo: realizado pelo Centro Acadêmico Amaro Cavalcanti, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Natal, de 28 a 30 de novembro de 1991.

BIBLIOGRAFIA

ACADEMICOS criam escola de governo. Folha de São Paulo, São Paulo, 2 fev. 1992. p. 1-6.

ADORNO, Sérgio. Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AGUIAR, Roberto A. R. de. Direito, poder e opressão. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

-----, O que é justiça: uma abordagem dialética. São Paulo: Alfa Omega, 1982.

-----, A crise da advocacia no Brasil. In: CONFERENCIA NACIONAL DA OAB, XIII, 1990, Belo Horizonte. Anais... Brasília: OAB, 1991[a]. p. 447-55.

-----, A crise da advocacia no Brasil. São Paulo: Alfa-Omega, 1991[b].

ALMEIDA, João Ricardo Cunha de. "Direito alternativo". Desalinhamento apoteótico. Gazeta do Povo, Curitiba, 7 dez. 1990.

ALMEIDA JR., João Mendes de. O ensino jurídico. Revista de Direito Público, São Paulo, Rev. Tribunais, a. V, n. 20, p. 129-53, abr./jun. 1972.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Presença, 1980.

ALVES, José Carlos Moreira. Conferência na sessão solene de instalação ... In: ENCONTRO BRASILEIRO DE FACULDADES DE DIREITO, VIII, 1979, Campos do Jordão. Anais... [Taubaté]: Un. de Taubaté, jun. 1979. p. 17-35.

ALVES, Rubem. Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

-----, O que é religião. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984[a].

-----, Conversas com quem gosta de ensinar. 8. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984[b].

- , Estórias de quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, Autores Associados; 1984[c].
- ANDRADE, Lédio Rosa de. Direito alternativo. Diário Catarinense, Florianópolis, 17 fev. 1991. p. 6.
- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Ensino jurídico: reforma sob o ângulo de qual "crise"? Santa Cruz do Sul: FISC, jun. 1988. (Trabalho apresentado na disciplina Metodologia do Ensino do Direito, do Curso de Especialização em Direito Processual).
- ARAUJO, Flávio. Direito alternativo. Boletim Informativo, Curitiba, Bonijuris, 1991. p. 838-37.
- ARNAUD, André-Jean. Ser jurista e contestador. Crítica do Direito, São Paulo, Ciências Humanas, n. 1, p. 15-26, 1980.
- ARRUDA JR., Edmundo Lima de. Bacharéis em Direito e crise de mercado de trabalho: algumas reflexões. Sequência, UFSC, n. 6, p. 29-40, dez. 1982.
- , Elementos estruturais e conjunturais da crise de identidade profissional dos bacharéis em Direito no Brasil. In: CONFERENCIA NACIONAL DA OAB, X, 1984, Recife. Anais... [Brasília, OAB, 1984?]. p. 1011-32.
- , Advogado e mercado de trabalho. Campinas: Julex, 1988[a].
- , Introdução ao idealismo jurídico. (Uma releitura de San Tiago Dantas). Campinas: Julex, 1988[b].
- , Profissão, advogado: e daí? Folha Acadêmica, Florianópolis, CAXIF, a. II, n. 4, abr. 1988[c]. p. 5.
- , Ensino jurídico: elementos para uma reflexão. In: CONFERENCIA NACIONAL DA OAB, XII, 1982, Porto Alegre. Anais... [Brasília, OAB, 1982?(d)]. p. 969-85.
- , OAB: elementos para uma reflexão sobre a crise de representação. Sequência, Florianópolis, UFSC, n. 17, p. 96-108, dez. 1988[e].
- , Ensino jurídico e sociedade: formação, trabalho e ação social. São Paulo: Acadêmica, 1989.
- , Direito alternativo - notas sobre as condições de possibilidade. In: ARRUDA JR., Edmundo Lima de (org.). Lições de Direito Alternativo. São Paulo: Acadêmica, 1991. p. 71-98.
- , Sobre usos do Direito. O Estado, Florianópolis, 15 jan. 1992[a]. p. 4.

----- Reflexões sobre um ensino jurídico alternativo. *Revista de Direito Alternativo*, São Paulo, Acadêmica, n. 1, 1992[b].

----- Advocacia e trabalho: a crise real e a imaginária. Florianópolis: s.n., 1992[c].

----- Direito alternativo e extensão universitária. Curitiba: UFPR, 1992[d]. (Texto apresentado na Oficina Direito Alternativo e Extensão, promovida pela UNE, em 21.03.92, na UFPR).

----- Ensino jurídico: conteúdo, didática e comunicação na graduação. Rio de Janeiro: OAB, 1992[e]. (Texto apresentado no I SIMPED, promovido pelo Dep. de Estágio da OAB/RJ e pelo C.A. da Faculdade de Direito Cândido Mendes, em 04.04.92).

----- Teoria do Direito: esperando Godot? Florianópolis, s. n., 1992.

ASCENSAO, José de Oliveira. *O Direito: introdução e teoria geral*. Lisboa: Fund. C. Gulbenkian, 1978.

AS DEZ faixas de renda. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 8 abr. 1988. p. A-31.

ATHENIENSE, Alexandre Rodrigues. O uso dos computadores no exercício da profissão jurídica: responsabilidade pelo uso ilegal dos computadores. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, Senado Federal, a. 26, n. 103, p. 285-94, jul./set. 1989.

AUMENTA a concentração de renda no país. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 22 nov. 1991. p. 1-10.

AUXILIO jurídico gratuito é deficitário em SP. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 9 fev. 1982. p. 4-2.

AZEVEDO, Alberto Gomes da Rocha. Missão ética do advogado numa sociedade em desenvolvimento. In: *CONFERENCIA NACIONAL DA OAB*, IV, 1970, São Paulo. *Anais...* [Brasília, OAB, 1970?]. p. 94-9.

----- A formação profissional e a militância advocatícia como garantia do Estado de Direito. In: *CONFERENCIA NACIONAL DA OAB*, VII, 1978, Curitiba. *Anais...* [Brasília, OAB, 1978?]. p. 249-55.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. *Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica*. Porto Alegre: S. Fabris, 1989.

----- O ensino jurídico e a índole da investigação. In: *CONFERENCIA NACIONAL DA OAB*, XIII, 1990, Belo Horizonte. *Anais...* Brasília: OAB, 1991. p. 385-90.

BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

-----, **A epistemologia**. Lisboa: Ed. 70, São Paulo: Martins Fontes, 1981.

BAETA, Hermann Assis. Reflexões sobre estágio profissional. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. X/XI, v. XII/XIII, n. 27/28, p. 3-12, set. 1980/abr. 1981.

-----, Algumas questões sobre o papel da OAB no ensino jurídico. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. XII, v. XIV, n. 29, p. 72-82, set./dez. 1981.

BAPTISTA, Luiz Olavo. Reflexão sobre o ensino jurídico: o direito para o Desenvolvimento e um desenvolvimento para o Direito. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. XII, v. XIV, n. 29, p. 41-8, set./dez. 1981.

BARBOSA, José Túlio. Do direito alternativo. *Zero Hora*, Porto Alegre, 9 nov. 1990.

BARRETO FILHO, Oscar. Os métodos do ensino do Direito a nível de graduação. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE FACULDADES DE DIREITO. VIII, 1979, Campos do Jordão. *Anais...* [Taubaté]: Un. de Taubaté, jun. 1979. p. 59-98.

BARRETO, Vicente. O Estado de Direito e os cursos jurídicos: debate original. In: BASTOS, Aurélio Wander (coord.). **Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978. p. 179-208.

-----, Sete notas sobre o ensino jurídico. In: Encontros da UnB. **Ensino jurídico**. Brasília: UnB, 1978-9. p. 73-86.

BARTHOLOMAY, Raul Gaspar. **Ensino jurídico**. Santa Cruz do Sul: FISC, [1982?].

BASTOS, Aurélio Wander. O Estado e a formação dos currículos jurídicos no Brasil. In: BASTOS, Aurélio Wander (coord.). **Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978. p. 13-64.

-----, Ensino e jurisprudência: notas críticas. In: Encontros da UnB. **Ensino jurídico**. Brasília: UnB, 1978-9. p. 87-98.

-----, Ensino jurídico: tópicos para estudo e análise. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 4, p. 59-72, dez. 1981.

-----, Pesquisa jurídica no Brasil: diagnóstico e perspectivas. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 23, p. 11-24, dez. 1991.

BENJO, Simão. Por uma revisão do curso de Direito. *Perspectiva Universitária*, Rio de Janeiro, Fund. MUDES, a. XV, n. 225, abr. 1988. p. 5.

BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. São Paulo: Difel, 1984.

BERNARDES, Hugo Gueiros. Sobre a metodologia do ensino jurídico. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, Senado Federal, a. VIII, n. 32, p. 83-90, out./dez. 1971.

-----, O ensino jurídico e o método: graduação e pós-graduação. In: *Encontros da UnB. Ensino jurídico*. Brasília: UnB, 1978-9. p. 99-106.

BERNI, Maurício Batista. A reforma universitária como modelo dependente. In: CAUBET, Christian Guy (org.). *O Brasil e a dependência externa*. São Paulo: Acadêmica, 1989. p. 77-94.

BLASI, Paulo Henrique. O ensino do Direito Público: aspectos metodológicos. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 6, p. 59-66, dez. 1982.

BODENHEIMER, Edgar. Direito e método científico. In: -----, *Ciência do Direito*. Rio de Janeiro: Forense, [197-]. Cap. XVII, p. 363-85.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

BRAGA, Antônio Erlindo. Tecnologia educacional aplicada ao ensino do Direito Constitucional. In: *ENCONTRO BRASILEIRO DE FACULDADES DE DIREITO*, VIII, 1979, Campos do Jordão. *Anais..*. [Taubaté]: Un. de Taubaté, jun. 1979. p. 235-98.

BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. *Código Civil*. São Paulo: Saraiva, 1991. (Legislação Brasileira).

-----, *Código de Processo Civil*. São Paulo: Saraiva, 1991. (Legislação Brasileira).

-----, *Código de Processo Penal*. São Paulo: Saraiva, 1991. (Legislação Brasileira).

-----, *Consolidação das Leis do Trabalho*. São Paulo: Saraiva, 1991. (Legislação Brasileira).

-----, *Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil*. Brasília: OAB, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Currículos mínimos dos cursos de graduação.** 4.ed. Brasília: MEC/CFE, 1981.

BRASIL, Ricardo. Magistrado ou magistério? **O Pulso**, Belo Horizonte, D.A. de Direito da FUC, a. I, n. 0, nov./dez. 1990. p. 1.

BRUM, Nilo Bairros de. **Requisitos retóricos da sentença penal.** São Paulo: Rev. Tribunais, 1980.

-----, Dificuldades nos processos de transmissão do conhecimento jurídico. **Seqüência**, Florianópolis, UFSC, n. 5, p. 114-22, jun. 1982.

CABRAL, J. Bernardo. Sesquicentenário dos cursos jurídicos (discurso). **Revista da OAB**, Brasília, OAB, a. VIII, v. VIII, n. 22, p. 283-93, maio/jun. 1977.

-----, Por uma assembléia nacional constituinte; pela melhoria do ensino jurídico no Brasil (discurso). **Revista da OAB**, Brasília, OAB, a. XII, v. XIV, n. 29, p. 64-6, set./dez. 1981.

CALDEIRA, Marina. Incompetência profissional preocupa conselhos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2 jul. 1989. p. C-8.

CALERA, Nicolás López. Sobre el alcance teórico del uso alternativo del derecho. In: CALERA, Nicolás López et al. **Sobre el uso alternativo del derecho.** Valencia: F. Torres, 1978. p. 11-32.

CAMARGO, Laudo de Almeida. Considerações pertinentes aos cento e cinquenta anos da instituição dos cursos jurídicos no Brasil. **Revista da OAB**, Brasília, OAB, a. IX, v. IX, n. 24, p. 63-8, jan./abr. 1978.

CAMPILONGO, Celso. Direito alternativo. **Jornal da Tarde**, São Paulo, 10 nov. 1990. p. 4.

-----, Assistência jurídica e realidade social: apontamentos para uma tipologia dos serviços legais. In: CAMPILONGO, Celso & PRESSBURGUER, Miguel. **Discutindo a assessoria popular.** Rio de Janeiro: IAJUP, FASE; jun. 1991. p. 8-28. (Coleção "Seminários" nº 15).

CAMPOS, Alcibiades Silveira. A profissão de advogado. In: MEDEIROS, Antônio Paulo de (org.). **Instituto dos Advogados do Rio Grande do Sul: 60 anos de existência.** Porto Alegre: IARGS, 1986. p. 205-16.

CAPPELLETTI, Mauro. O acesso à justiça e a função do jurista em nossa época. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, XIII, 1990, Belo Horizonte. **Anais...** Brasília: OAB, 1991. p. 123-40.

CARDOVA, Carlos Maria. Sobre o poder, o Direito e a política. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 11, p. 103-7, dez. 1985.

CARDOSO, Teresa. "Direito alternativo" gera polêmica no STF. *Jornal da Tarde*, São Paulo, 25 out. 1990. p. 6.

CARTA de Fortaleza. *Diagnóstico da universidade brasileira*. Fortaleza: Fac. de Direito do Ceará, 1983.

CARVALHO, Amilton Bueno de. Direito alternativo: breve reflexão. *O Libertas*, Teresina, CAD-UFPI, mar. 1991[a].

-----, Direito alternativo: breve reflexão. *Direito em Debate*, Ijuí, UNIJUI, a. 1, n. 1, p. 27-30, out. 1991[b].

-----, Lei nº 8.009/90 e o direito alternativo. In: ARRUDA JR., Edmundo Lima de (org.). *Lições de Direito Alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1991[c]. p. 53-70.

-----, Direito alternativo. *O Onze de Agosto*, C.A. XI de Agosto-USP, nov. 1991[d]. p. 6-7.

-----, *Magistratura e direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1992.

CARVALHO, Márcia Dometila Lima de. Em defesa do direito alternativo. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 11 out. 1991. p. 21.

CASTELO, Francisco Ary Montenegro. A profissão do advogado e a OAB na evolução na sociedade brasileira: propostas para debate. In: *CONFERENCIA NACIONAL DA OAB*, XII, 1988, Porto Alegre. *Anais...* [Brasília, OAB, 1988?]. p. 161-182.

CATÃO, Yolanda. *O perfil do advogado*. Rio de Janeiro: OAB, 1980.

CAUBET, Christian Guy. Pesquisa jurídica: elementos para um diagnóstico. *Contradogmáticas*, São Paulo: Acadêmica, FISC, ALMED; n. 6/7/8, p. 43-6, 1988.

CAVAGNARI, Cláudia Márcia Costa. *Universidade de Brasília - ensino jurídico, profissões jurídicas: um estudo de caso*. Florianópolis: CPGD/UFSC, 1991. (Dissertação de Mestrado).

CAVALCANTI, João Uchôa. *O Direito, um mito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rio, jul. 1977.

CAVALCANTI, Lígia Maria da Silva. O segredo, quem diria. *Contradogmáticas*, Santa Cruz do Sul: FISC, ALMED; v. 2, n. 4/5, p. 104-14, 1985.

CENEVIVA, Walter. Constituição prestigiará advogados. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 14 ago. 1988[a]. p. A-12.

- . Quantidade de escolas jurídicas é prejudicial à qualidade do ensino. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 4 set. 1988[b]. p. C-7.
- . Tendência informal do Direito. *Razões Finais*, Sorocaba, OAB, nov./dez. 1990. p. 5.
- CHAVES, Antônio. Reformulação do ensino do Direito Civil. Novas técnicas. Um programa. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, Senado Federal, a. XII, n. 48, p. 207-14, out./dez. 1975.
- CHAVES, Pedro. Academia de Direito de São Paulo e Olinda. In: *Enciclopédia Saraiva do Direito*. Coord. R. Limongi França. São Paulo: Saraiva, 1977. V. 2, p. 146-56.
- CLEVE, Clémerson Merlin. *O Direito em relação: ensaios*. Curitiba: Veja, jan. 1983.
- . O Direito e os direitos: elementos para uma crítica do direito contemporâneo. São Paulo: Acadêmica, Scientia et Labor, 1988.
- . Ensino jurídico e mudança social. *Jurisprudência Brasileira*, Curitiba, Juruá, n. 160, p. 43-9, nov./dez. 1990.
- . A teoria do uso alternativo do Direito. *Boletim Informativo*, Curitiba, Bonijuris, n. 96, separata 14, [1991].
- COELHO, Inocêncio M. A reforma universitária e a crise do ensino jurídico. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, Senado Federal, a. 14, n. 55, p. 183-94, jul./set. 1977.
- . A reforma universitária e a crise do ensino jurídico. In: *Encontros da UnB. Ensino jurídico*. Brasília: UnB, 1978-9. p. 131-44.
- COELHO, Luiz Fernando. *Teoria da ciência do Direito*. São Paulo: Saraiva, 1974.
- . *Lógica jurídica e interpretação das leis*. Rio de Janeiro: Forense, 1981.
- . Da ideologia do Direito à ontologia do social. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 6, p. 67-82, dez. 1982.
- . *Introdução à crítica do Direito*. Curitiba: HDV, 1983.
- . Ideologia e Direito. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 11, p. 67-75, dez. 1985.
- . Sobre a legitimidade do Direito. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 13, p. 89-104, dez. 1986.
- . *Teoria crítica do Direito*. Curitiba: HDV, 1987.

----- Do direito alternativo. *Boletim Informativo*, Curitiba, Bonijuris, n. 73-4, separata: 7, [1991].

COMPARATO, Fábio Konder. A lei como expressão da vontade geral. *O Onze de Agosto*, C.A. XI de Agosto-USP, nov. 1991. p. 7.

CONGRESSO interno da FADUSP. São Paulo: Centro Acadêmico XI de Agosto, [1986?].

CONSIGLIO, Angélica. Informática agiliza o trabalho de advogados. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 fev. 1991. p. 6-10.

CONVERGENCIA. *Produção acadêmica: coletânea de sugestões*. Florianópolis: CPGD/UFSC, n. 4, out. 1987.

CORBISIER, Roland. *Filosofia no Brasil. Encontros com a Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, n. 4, p. 52-67, out. 1978.

CORREAS, Oscar. La democracia y las tareas de los abogados en América Latina. *Crítica Jurídica*, Puebla, UAP, a.1, n. 1, p. 51-7, 1984.

COSTA, Alexandre Bernardino. *Ensino jurídico: disciplina e violência simbólica*. Florianópolis: CPGD/UFSC, 1992. (Dissertação de Mestrado).

COSTA, José Maria da. Pela aplicação da lei. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 abr. 1991. SP Nordeste.

COSTA, Paulo Roberto Munhoz. Bacharel ou advogado. *In Verbis*, Curitiba, DACP, a. VI, n. 2, 13 mar. 1991. p. 4.

COUTINHO, Jacinto Nelson de Miranda. Direito alternativo: têm razão os juizes gaúchos. *Boletim Informativo*, Curitiba, Bonijuris, 1991. p. 845-44.

CRETELLA JR., José. *Curso de filosofia do Direito*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

CRESCI SOBRINHO, Elício de. *Justiça alternativa*. Porto Alegre: S. Fabris, 1991.

CUNHA, Arno. Critérios de avaliação do estágio profissional. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE FACULDADES DE DIREITO, VIII, 1979, Campos do Jordão. *Anais...* [Taubaté]: Un. de Taubaté, jun. 1979. p. 403-9.

CUNHA, Elza Pereira & BRAVO, Dirce Dione. Notícias da ALMED... *Contradogmáticas*, Florianópolis, ALMED, n. 1, p. 127-8, mar./jul. 1981.

CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. O caráter retórico do princípio

da legalidade. Porto Alegre: Síntese, 1979.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Homenagem das Arcadas (discurso). *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, Senado Federal, a. 14, n. 54, p. 11-14, abr./jun. 1977.

----- . No sesquicentenário dos cursos jurídicos (discurso). *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. VIII, v. VIII, n. 23, p. 331-4, set./dez. 1977.

----- . *Elementos de teoria geral do Estado*. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1985.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *Revista Forense*, Rio de Janeiro, Forense, n. 159, p. 449-58, 1955.

----- . Renovação do Direito. In: *Encontros da UnB. Ensino jurídico*. Brasília, UnB, 1978-9. p. 37-45.

DINIZ, Maria Helena. *Compêndio de introdução à ciência do Direito*. São Paulo: Saraiva, 1988.

DIREITO alternativo é mais justo. *A Província do Pará*, Belém, 13/4 out. 1991. p. 13.

DIREITO alternativo é uma discussão filosófica. *Jornal da OAB*, Porto Alegre, [1991?].

ECO, Umberto. *O nome da rosa*. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

EGGER, Ildemar. *Análise sociológica da dogmática jurídica: a dogmática como epistemologia, como doutrina e como ideologia*. Florianópolis: CPGD/UFSC, 1983[a]. (Dissertação de mestrado).

----- . O estado autoritário técnico-burocrático e o ensino jurídico. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 8, p. 90-100, dez. 1983[b].

EIZIRIK, Nelson Laks. O liberalismo econômico e a criação das disciplinas de Direito Comercial e Economia Política. In: BASTOS, Aurélio Wander (coord.). *Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978. p. 95-127.

ENCONTRO BRASILEIRO DE FACULDADES DE DIREITO, VIII, 1979, Campos do Jordão. Conclusões finais. In: *Anais...* [Taubaté]: Un. de Taubaté, jun. 1979. p. 225-32.

ENCONTRO Brasileiro de Faculdades de Direito, X. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. XII, v. XIV, n. 29, p. 149-60, set./dez. 1981.

ENSINO do Direito está em grave crise. Zero Hora, Porto Alegre, 28 jul. 1987. p. 29.

ENTREVISTAS sobre direito alternativo. Revista do SAJU, Porto Alegre, SAJU/UFRGS, n. 1, p. 86-97, 1991.

ESTUDANTE reivindica mudança curricular. Folha de São Paulo, São Paulo, 4 set. 1988. p. C-7.

EXAME da Ordem dos Advogados não consegue manter o nível da profissão. Folha de São Paulo, São Paulo, 2 jul. 1989. p. C-8.

FACULDADE de Direito da USP atualiza curso e procura estimular a pesquisa. Folha de São Paulo, São Paulo, 4 set. 1988. p. C-7.

FALCÃO, Joaquim de Arruda. O ensino jurídico e o currículo mínimo. In: A reforma do ensino jurídico. Cadernos da PUC, Rio de Janeiro, PUC, n. 17, p. 97-115, 1974.

-----, Classe dirigente e ensino jurídico: uma releitura de San Tiago Dantas. Revista da OAB, Brasília, OAB, a. VIII, v. VIII, n. 21, p. 33-40, jan./abr. 1977.

-----, Os cursos jurídicos e a formação do estado nacional. In: BASTOS, Aurélio Wander (coord.). Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978[a]. p. 65-93.

-----, Crise da universidade e crise do ensino jurídico. Revista da OAB, Brasília, OAB, a. IX, v. IX, n. 24, p. 79-129, jan./abr. 1978[b].

-----, A avaliação da reforma do curso de Direito. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE FACULDADES DE DIREITO, VIII, 1979, Campos do Jordão. Anais... [Taubaté]: Un. de Taubaté: jun. 1979[a]. p. 37-58.

-----, Lawyers in Brazil: ideals and praxis. Recife: UFPE, 1979[b].

-----, Cultura jurídica liberal e ordem política autoritária. Olinda: [s.n.], 1979.

-----, Mercado de trabalho e ensino jurídico. Revista da OAB, Brasília, OAB, a. XII, v. XIV, n. 29, p. 83-91, set./dez. 1981.

-----, O método e a reforma do ensino jurídico. Contradogmáticas, Santa Cruz do Sul; FISC, ALMED; v. I, n. 2/3, p. 9-20, 1983.

-----, Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho. Recife; Fund. J. Nabuco, Massangana; 1984[a].

- , Uma proposta para a sociologia do Direito. In: PLASTINO, Carlos Alberto (org.). *Crítica do Direito e do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1984[b]. p. 59-64.
- , Os advogados - a tentação monopolística. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 abr. 1988. p. A-3.
- , Democratização e serviços legais. In: FARIA, José Eduardo (org.). *Direito e justiça: a função social do judiciário*. São Paulo: Atica, 1989. p. 155-8.
- , Ensino de Direito - a proposta da USP. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 9 fev. 1992. p. 4-2.
- FALCÃO, Joaquim & MIRALLES, Tereza. Atitudes de professores e alunos do Rio de Janeiro e São Paulo em face do ensino jurídico. In: SOUTO, Cláudio & FALCÃO, Joaquim. *Sociologia e Direito: leituras básicas de sociologia jurídica*. São Paulo: Pioneira, 1980. p. 267-86.
- FALCÃO, Raimundo Bezerra. A crise da advocacia. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA OAB, XIII, 1990. Belo Horizonte. *Anais...* Brasília: OAB, 1991. p. 457-68.
- FARIA, José Eduardo. O ensino jurídico e a função social da dogmática. In: Encontros da UnB. *Ensino jurídico*. Brasília: UnB, 1978-9. p. 107-17.
- , Sociologia jurídica: crise do Direito e práxis política. Rio de Janeiro: Forense, 1984[a].
- , Retórica política e ideologia democrática: a legitimação do discurso jurídico liberal. Rio de Janeiro: Graal, 1984[b].
- , Professor apresenta proposta para o ensino do Direito (entrevista a Ricardo Bonalume Neto). *Folha de São Paulo*, São Paulo, 29 abr. 1986. p. 31.
- , A reforma do ensino jurídico. Porto Alegre: S. Fabris, 1987.
- , Mitos e delírios: os direitos humanos no Brasil. *Contradogmáticas*, São Paulo: Acadêmica, FISC, ALMED; n. 6/7/8, p. 22-8, 1988[a].
- , A noção de paradigma na ciência do Direito: notas para uma crítica ao idealismo jurídico. In: FARIA, José Eduardo (org.). *A crise do Direito numa sociedade em mudança*. Brasília: UnB, 1988[b]. p. 13-30.
- , Ensino jurídico: o alcance de uma reforma. *Folha Acadêmica*, Florianópolis, CAXIF, a. II, n. 4, abr. 1988[c]. p. 12.

- , Eficácia jurídica e violência simbólica: o Direito como instrumento de transformação social. São Paulo: USP, 1988[d].
- , A justiça e a formação da magistratura. Revista da OAB, São Paulo, Brasiliense, n. 43/48, p. 48-56, inverno 1988[e].
- , O modelo liberal de Direito e Estado. In: FARIA, José Eduardo (org.). Direito e justiça: a função social do judiciário. São Paulo: Atica, 1989. p. 19-35.
- , Justiça e conflito. São Paulo: Rev. Tribunais, 1991.
- , A reforma do ensino jurídico. Folha de São Paulo, São Paulo, 2 fev. 1992. p. 4-5.
- FARIA, José Eduardo & CAMPILONGO, Celso Fernandes. A sociologia jurídica no Brasil. Porto Alegre: S. Fabris, 1991.
- FELKER, Reginald D. H. O advogado e a OAB no processo de transformação da sociedade brasileira. In: CONFERENCIA NACIONAL DA OAB, XII, 1988, Porto Alegre. Anais... [Brasília, OAB, 1988?]. p. 986-1001.
- FERRAZ JR., Tércio Sampaio. Reforma do ensino jurídico: reformar o currículo ou o modelo? In: A reforma do ensino jurídico. Cadernos da PUC, Rio de Janeiro, PUC, n. 17, p. 126-30, 1974.
- , Ciência do Direito. In: Enciclopédia Saraiva do Direito. Coord. R. Limongi França. São Paulo: Saraiva, 1977. v. 14, p. 354-8.
- , A criação dos cursos jurídicos e a concepção de ciência do Direito. In: BASTOS, Aurélio Wander (coord.). Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978. p. 165-78.
- , O ensino jurídico. In: Encontros da UnB. Ensino jurídico. Brasília: UnB, 1978-9. p. 67-71.
- , A ciência do Direito. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1980[a].
- , Função social da dogmática jurídica. São Paulo: Rev. dos Tribunais, 1980[b].
- , Existe um espaço no saber jurídico atual para uma teoria crítica? In: PLASTINO, Carlos Alberto (org.). Crítica do Direito e do Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 65-72.
- , Introdução ao estudo do Direito. Técnica, decisão, do-

minação. São Paulo: Atlas, 1988.

FERRAZ, Sérgio. O ensino jurídico e os problemas institucionais. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. XII, v. XIV, n. 29, p. 105-14, set./dez. 1981.

-----, A OAB e o ensino jurídico. In: *CONFERENCIA NACIONAL DA OAB*, XIII, 1990, Belo Horizonte. *Anais...* Brasília: OAB, 1991. p. 391-3,

FERREIRA, Nilo Entholzer. O apostolado e o lado oposto. *A Tribuna*, Santos, 19 abr. 1991. p. 2.

FERREIRA, Paulo Condorcet Barbosa. A reformulação do ensino jurídico na USP. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 8 mar. 1992. p. 4-4.

FERREIRA, Pinto. Faculdade de Direito. In: *Enciclopédia Saraiva do Direito*. Coord. R. Limongi França. São Paulo: Saraiva, 1977. V. 36, p. 50-60.

-----, A faculdade de Direito e a Escola do Recife. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, Senado Federal, a. 14, n. 55, p. 5-20, jul./set. 1977.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FISC forma todo ano 60 bacharéis para mercado de Direito saturado. *Gazeta do Sul*, Santa Cruz do Sul, 29 jun. 1990. p. 2.

FONSECA, Maria Guadalupe Piragibe da. Modernização do ensino jurídico. *Contradogmáticas*, São Paulo; Acadêmica, FISC, AL-MED; n. 6/7/8, p. 38-42, 1988.

FREIRE, Roberto & BRITO, Fausto. *Utopia e paixão: a política do cotidiano*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

FREITAS, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1984.

FULLER, Lon L. *O caso dos exploradores de cavernas*. Porto Alegre: S. Fabris, 1976.

GENRO, Tarso Fernando. Profissão e história, uma reflexão sobre a advocacia. In: MEDEIROS, Antônio Paulo de (org.). *Instituto dos Advogados do Rio Grande do Sul: 60 anos de existência*. Porto Alegre: IAROS, 1986. p. 247-52.

-----, *Introdução crítica ao Direito*. Porto Alegre: S. Fabris, 1988.

-----, Os juizes contra a lei. In: ARRUDA JR., Edmundo Lima de (org.). *Lições de Direito Alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1991. p. 17-27.

GIANNOTTI, José-Arthur. *A universidade em ritmo de barbárie*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

-----, *Contra a demagogia* (Entrevista a Mário Sérgio Conti - páginas amarelas). *Veja*, São Paulo, Abril, (885):3-6, 21 ago. 1985.

GLEIZAL, Jean Jacques. Associação Francesa de "Crítica do Direito". *Contradogmáticas*, Florianópolis, ALMED, n. 1, p. 129-30, mar./jul. 1981.

GOMES, Orlando. Reforma do ensino jurídico. Ensino prático. In: CONFERENCIA NACIONAL DA OAB, 18, 1958, Rio de Janeiro. *Anais...* [Brasília, OAB, 1987?]. p. 621-39. (Debates: p. 218-54).

GOMEZ, Astrid & BRUERA, Olga Maria. *Análisis del lenguaje jurídico*. Buenos Aires: Belgrano, 1984.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Edizione critica dell'Istituto Gramsci. Torino: Einaudi, 1975.

GRANDINETTI, Luiz Gustavo. A dívida social do ensino jurídico. *Perspectiva Universitária*, Rio de Janeiro, Fund. MUDES, a. XV, n. 225, abr. 1988. p. 6.

GRINOVER, Ada Pellegrini. Ensino jurídico. In: *Enciclopédia Saraiva do Direito*. Coord. R. Limongi França. São Paulo: Saraiva, 1977. V. 32, p. 226-35.

GRISWOLD, Erwin N. Exame de Ordem: razões que o justificam. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. V, v. V, n. 13, p. 275-85, maio/ago. 1974.

GRUPO toma posição sobre forma de ensino jurídico. *Zero Hora*, Porto Alegre, 27 set. 1984. p. 45.

GLARINONI, Ricardo Victor. Hay derecho a definir el derecho? *Seqüência*, UFSC, Florianópolis, n. 9, p. 76-86, jun. 1984.

GUEIROS, Nehemias. Ciência e arte do Direito - o estágio profissional. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. I, v. I, n. 1, p. 11-8, out./dez. 1969.

GUIBOURG, Ricardo A. et al. *Introducción al conocimiento jurídico*. Buenos Aires: Astrea, 1984. 2 v.

HABERMAS, Juergen. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

IBANEZ, Perfecto Andrés. Uso alternativo del derecho y práctica judicial. In: CALERA, Nicolás López et al. *Sobre el uso alternativo del derecho*. Valencia: F. Torres, 1978. p. 61-93.

JAPIASSU, Hilton. Apresentação. Paul Ricoeur: filósofo do sentido. In: RICOUER, Paul. **Interpretação e ideologias**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983. p. 1-13.

JARDIN, Torquato. **Ensino jurídico**. [s.l.: s.n.], 1984. (Trabalho apresentado no I Congresso Jurídico Brasil-Alemanha, em set. 1984)].

JEAMMAUD, Antoine. Algumas questões a abordar em comum para fazer avançar o conhecimento crítico do Direito. In: PLASTINO, Carlos Alberto (org.). **Crítica do Direito e do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 73-94.

-----, La crítica del derecho en Francia. **Crítica Jurídica**, Puebla, UAP, a. 3, n. 4, p. 73-99, mayo 1986.

JOB, João Alberto Leivas. O ensino jurídico. **Estudos jurídicos**, [São Leopoldo, Unisinos], v. XVII, n. 39, p. 53-60, 1984. (Separata).

JOSE Néri adverte juizes. **Zero Hora**, Porto Alegre, 31 out. 1990. p. 40.

JUIZES alternativos. **Jornal da Tarde**, São Paulo, 25 out. 1990.

JUIZES colocam Direito acima da lei. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 28 out. 1990.

JURISTAS buscam saídas fora da justiça estatal. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 mar. 1992. p. 4-4.

KARAM, Elizabeth. O direito alternativo dos juizes gaúchos. **Jornal da USP**, São Paulo, USP, 1/7 abr. 1991. p. 4.

KATO, Shelma Lombardi de. A crise do Direito e o compromisso da libertação. In: FARIA, José Eduardo (org.). **Direito e justiça: a função social do judiciário**. São Paulo: Ática, 1989. p. 167-84.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do Direito**. 4. ed. Coimbra: A. Amado, 1979.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KREITCHMANN JR., Paulo. Formação do advogado: ensino jurídico. In: CONFERENCIA NACIONAL DA OAB, XII, 1988, Porto Alegre. **Anais...** [Brasília, OAB, 1988?]. p. 1002-12.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LACERDA FILHO, Fausto Pereira. Os juizes farroupilhas. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 5 ago. 1991.

LACERDA, Ruy Homem de Mello. Avaliação do estágio de advocacia. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE FACULDADES DE DIREITO, VIII, 1979, Campos do Jordão. Anais... [Taubaté]: Un. de Taubaté, jun. 1979. p. 185-211.

LAMY FILHO, Alfredo. A crise do ensino jurídico e a experiência do CEPED. In: A reforma do ensino jurídico. Cadernos da PUC, Rio de Janeiro, PUC, n. 17, p. 25-36, 1974.

LASSALLE, Ferdinand. A essência da constituição. Rio de Janeiro: Liber Juris, 1985.

LECHNER, Norbert. O significado dos direitos humanos para os países capitalistas desenvolvidos. Encontros com a Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, n. 10, p. 19-42, abr. 1979.

LEITE, Eduardo de Oliveira. A aula de Direito. [s.l.: s.n., 198-]. p. 41-52. (Separata).

LEHMANN, Otto Cyrillb. Sesquicentenário do Senado e dos cursos jurídicos no Brasil. Revista de Informação Legislativa, Brasília, Senado Federal, a. 14, n. 54, p. 15-20, abr./jun. 1977.

LIMA, Miguel Moacir Alves. Sinal de alerta: fragmentos quase críticos sobre o Direito e o ensino jurídico. Tubarão: [s. n.], mar. 1987.

----- Por uma revisão do currículo pleno do curso de Direito da UNISUL. Tubarão: UNISUL, 7 jun. 1989. (Encaminhamento de proposta de novo currículo para o curso de Direito da UNISUL).

LIMA, Roberto Kant de. A antropologia da academia: quando os índios somos nós. Niterói: Vozes, UFF, 1985.

LOEFF, Milton Carlos. O direito alternativo. Revista do SAJU, Porto Alegre, SAJU/UFRGS, n. 1, p. 23-6, 1991.

LOBO, Paulo Luiz Neto. Ensino jurídico na atualidade brasileira. In: CONFERENCIA NACIONAL DA OAB, XIII, 1990, Belo Horizonte. Anais... Brasília: OAB, 1991. p. 377-84.

----- Anteprojeto do Estatuto da Advocacia e da OAB. Revista da OAB, Brasília, OAB, a. 22, v. XX, n. 55, p. 73-81, set./dez. 1991.

LOPES, José Reinaldo de Lima. Função social do ensino da ciência do Direito. Revista de Informação Legislativa, Brasília, Senado Federal, a. 18, n. 72, p. 365-80, out./dez. 1981.

----- Volta à teoria da justiça? Revista de Direito Alternativo, São Paulo, Acadêmica, n. 1, 1992.

LOPES NETO, Silvino J. O Currículo e os programas de ensino do curso de graduação em Direito. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE FACULDADES DE DIREITO, VIII, 1979, Campos do Jordão. Anais. [Taubaté]: Un. de Taubaté, jun. 1979. p. 141-165.

LOPEZ, Modesto Saavedra. Interpretación jurídica y uso alternativo del derecho. In: CALERA, Nicolás López et al. Sobre el uso alternativo del derecho. Valencia: F. Torres, 1978. p. 33-60.

LUHMANN, Niklas. Legitimação pelo procedimento. Brasília: UnB, 1980.

LYRA FILHO, Roberto. O Direito que se ensina errado. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

-----. Problemas atuais do ensino jurídico. Brasília: Obreira, 1981[a].

-----. Razões de defesa do Direito. Brasília: Obreira, 1981[b].

-----. O que é Direito. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982[a].

-----. A Nova Escola Jurídica Brasileira. Direito e Avesso, Brasília, Nair, a. 1, n. 1, p. 13-5, jan./jun. 1982[b].

-----. Normas jurídicas e outras normas sociais. Direito e Avesso, Brasília, Nair, a. 1, v. 1, p. 49-57, jan./jun. 1982[c].

-----. Pesquisa em que Direito? Brasília: Nair, 1984[a].

-----. Por que estudar Direito, hoje? Brasília: Nair, 1984[b].

LYRA, Roberto. Formei-me em Direito. E agora? 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1988.

MACBRITTON, Mônica. A formação jurídica: um elogio à esquizofrenia? [s.l.: s.n., 198-].

MACEDO, Rubens Mário de. A Constituição de 88 e o mercado de trabalho do advogado. In: CONFERENCIA NACIONAL DA OAB, XII, 1988, Porto Alegre. Anais... [Brasília, OAB, 1988?]. p. 888-98.

MACHADO, Antônio Alberto. Para um direito mais democrático. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 abr. 1991. SP Nordeste.

MACHADO, Antônio Alberto & GOULART, Marcelo Pedroso. Ministério público e direito alternativo. São Paulo: Acadêmica, 1992.

MACHADO, Cordeiro. As favas "justiça alternativa". *Gazeta do Povo*, Curitiba, 2 dez. 1990.

MACHADO NETO, A. L. *História da idéias jurídicas no Brasil*. São Paulo: Grijalbo, 1969.

_____. A filosofia do Direito no Brasil. In: CRIPPA, Adolpho (coord.). *As idéias filosóficas no Brasil - século XX parte II*. São Paulo: Convívio, 1978. p. 11-37.

_____. *Compêndio de introdução à ciência do Direito*. São Paulo: Saraiva, 1984.

MAKLOUF, Luiz: Juizes gaúchos colocam Direito acima da lei. *Jornal da Tarde*, São Paulo, 24 out. 1990[a]. p. 6.

_____. Presidente do TSE critica juizes gaúchos. *Jornal da Tarde*, São Paulo, 31 out. 1990[b]. p. 3.

MAGALHÃES, Jacy M. O espaço da verdade comum: metodologia do planejamento induzido. In: *Anais do VIII Encontro Brasileiro de Faculdades de Direito*. Campos do Jordão: Un. de Taubaté, jun. 1979. p. 299-324.

MARINONI, Luiz Guilherme. Sobre o uso alternativo do Direito. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 6 out. 1991. p. 8.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. *A ciência do Direito: conceito, objeto, método*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

MEDEIROS, Antônio Paulo Cachapuz de. Reforma do ensino jurídico. *Advogado*, Porto Alegre, IARGS, a. IV, n. 13, p. 17-21, set./dez. 1987.

_____. Avaliação e reforma do curso de Direito da UNISINOS: considerações preliminares e dados para estudo. *Estudos Jurídicos*, São Leopoldo, UNISINOS, v. 22, n. 51, p. 3-126, jan./abr. 1988.

MEDEIROS, Wanderley. Modernizar e atualizar o ensino. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. XII, v. XIV, n. 29, p. 23-6, set./dez. 1981.

MELLO, Celso A. Direitos do homem na América Latina. In: PLASTINO, Carlos Alberto (org.). *Crítica do Direito e do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 153-60.

MELO, Ari Kardec Bosco de. O ensino do Direito Econômico nos cursos jurídicos. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 16, p. 25-30, jun. 1988.

MELO FILHO, Alvaro. Ensino jurídico e o problema da verdade. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, Senado Federal, a. 18, n. 72, p. 343-8, out./dez. 1981[a].

- , Impasses e alternativas dos cursos de Direito no Brasil. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. XII, v. XIV, n. 29, p. 115-33, set./dez. 1981[b].
- , *Metodologia do ensino jurídico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.
- , *Reflexões sobre o ensino jurídico*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- MENDES, Antônio Celso. Considerações sobre direito alternativo. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 25 abr. 1991. p. 6.
- , Direito alternativo e semiologia. *Judicialis*, Curitiba, Fac. Direito, a. 1, n. 5, p. 10.
- MENEZES, Djacir. A formação profissional do advogado. In: -----, *Introdução à ciência do Direito*. Rio de Janeiro: Aurora, 1982. p. 259-83.
- , Páginas recentes da história da filosofia do Direito no Brasil. In: -----, *Filosofia do Direito*. Rio de Janeiro: Rio, 1975. p. 143-66.
- , A propósito do sesquicentenário dos cursos jurídicos: de 1827 a 1977. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. VIII, v. VIII, n. 21, p. 7-17, jan./abr. 1977.
- MESSIAS, Francisco das Chagas Gil. Os limites do discurso crítico nas escolas de Direito. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, a. II, n. 3, p. 9-14, 1981.
- MESSIAS, Stênio Jório de. Para uma sociologia crítica: o novo currículo da UCG. *Direito e Avesso*, Brasília, Nair, a. 1, n. 2, p. 89-90, jul./dez. 1982.
- MIAILLE, Michel. *Uma introdução crítica ao Direito*. Lisboa: Moraes, 1979.
- , Reflexão crítica sobre o conhecimento jurídico: possibilidades e limites. In: PLASTINO, Carlos Alberto (org.). *Crítica do Direito e do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 31-57.
- , Crítica do Direito. *Contradogmáticas*, São Paulo, Acadêmica, a. 10, n. 9, p. 32-5, 1991.
- MINELLA, Olga Maria de Aguiar. Repensando o ensino e a aprendizagem jurídicos. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 15, p. 56-61, dez. 1987..
- MONCAYO, Héctor. *El derecho alternativo en primera plana*. [Bogotá: s.n., 1991].
- MONREAL, Eduardo Novoa. *O Direito como obstáculo à transforma-*

ção social. Porto Alegre: S. Fabris, 1986.

MOUTORO, André Franco. Objetivos e métodos do ensino do Direito. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, Senado Federal, a. XI, n. 42, p. 61-78, abr./jun. 1974.

----- 150 anos de luta pela humanização da vida pública brasileira (no Sesquicentenário do Senado e da Criação dos Cursos Jurídicos). *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, Senado Federal, a. 14, n. 54, p. 23-54, abr./jun. 1977.

----- Uma visão crítica do Direito. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, Senado Federal, a. 18, n. 72, p. 5-12, out./dez. 1981.

----- Introdução à ciência do Direito. 11. ed. São Paulo: Rev. Tribunais, 1982.

MORAES FILHO, Antonio Evaristo de. A crise da advocacia. In: CONFERENCIA NACIONAL DA OAB, XIII, 1990, Belo Horizonte. Anais... Brasília: OAB, 1991. p. 443-6.

MORAES, José Luis Bolzan de. A importância da filosofia política nos currículos de Direito: um aspecto. Santa Cruz do Sul: FISC, ALMED; out. 1988. (Trabalho apresentado na VIII Jornada da ALMED).

NEDER, Gizlene. O Direito no Brasil, história e ideologia. In: LYRA, Doreodó Araujo (org.). *Desordem e processo. Estudos sobre o Direito em homenagem a Roberto Lyra Filho*. Porto Alegre: S. Fabris, 1986. p. 145-57.

NOGUEIRA, Ruy Barbosa. Saudação ao Presidente do Senado Federal (discurso). *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, Senado Federal, a. 14, n. 54, p. 7-8, abr./jun. 1977.

NORONHA, Fernando. Direito e sistemas sociais: a jurisprudência e a criação de Direito para além da lei. Florianópolis: UFSC, 1988.

OAB critica 'expansão' de escolas de Direito. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 19 jan. 1992. p. 4-3.

O DIREITO acima da lei. *Razões Finais*, Sorocaba, OAB, nov./dez. 1990. p. 4.

O DIREITO alternativo. [s.l.: s.n.], 15 nov. 1990.

O "DIREITO alternativo" - 1. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 27 out. 1990. [Editorial].

O "DIREITO alternativo" - final. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 28 out. 1990. [Editorial].

O ESTAGIO para a formação profissional. *Perspectiva Universi-*

tária. Rio de Janeiro, Fund. MUDES, a. XV, n. 225, abr. 1988. p. 7.

OKADA, Adriane. Direito alternativo em busca da justiça social. *O Estado*, Florianópolis, 8 set. 1991. p. 11.

OLIVEIRA, José Lamartine Correia de (rel.). A liberdade e o ensino jurídico. In: CONFERENCIA NACIONAL DA OAB, VIII, 1980, Manaus. *Anais...* [Brasília, OAB, 1980?]. p. 101-31.

----- . Ensino jurídico e o problema político social. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. XII, v. XIV, n. 29, p. 92-104, set./dez. 1981.

OLIVEIRA, Márcia Maria Calainho de. Formação do advogado: ensino jurídico. In: CONFERENCIA NACIONAL DA OAB, XII, 1988, Porto Alegre. *Anais...* [Brasília, OAB, 1988?]. p. 1013-25.

----- . Exame de ordem versus estágio profissional - uma visão pedagógica. In: CONFERENCIA NACIONAL DA OAB, XIII, 1990, Belo Horizonte. *Anais...* Brasília: OAB, 1991. p. 395-400.

OLIVEIRA, Régis Fernandes de. Uma autocritica dos magistrados. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 19 jan. 1992. p. 4-5.

ORDEM dos Advogados do Brasil. Conselho Federal. Decisões. Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. IV, v. IV, p. 303-36, set. 1972/ago. 1973.

----- . Coerência e competência: a Ordem intervém no ensino jurídico (ofício encaminhado pelo presidente da OAB ao Ministro da Educação e Cultura). *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. XIII, separata do v. XV, n. 30, p. 29-37, set./dez. 1982.

ORDEM dos Advogados do Brasil. Carta de Goiânia. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. XII, v. XIV, n. 29, p. 63, set./dez. 1981[a].

----- . II Congresso Nacional de Ensino Jurídico. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. XII, v. XIV, n. 29, p. 134-48, set./dez. 1981[b].

----- . Carta de Fortaleza. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. XII, v. XIV, n. 29, p. 148, set./dez. 1981[c].

ORWEL, George. 1984. 7. Ed. São Paulo: Nacional, 1973.

OS ENTUSIASMADOS da família jurídica. *Perspectiva Universitária*, Rio de Janeiro, Fund. MUDES, a. XV, n. 225, abr. 1988. p. 7.

OSORIO, Antonio Carlos Elizalde. Humanismo e técnica do advogado no desenvolvimento brasileiro. In: CONFERENCIA NACIONAL DA OAB, IV, 1970, São Paulo. *Anais...* [Brasília, OAB,

1970?]. p. 100-11.

FARGENDLER, Ary. O direito alternativo. *Revista do SAJU*, Porto Alegre, SAJU/UFRGS, n. 1, p. 26-31, 1991.

PASOLD, César. A pesquisa e o ensino jurídico. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 20, p. 40-50, jun. 1990.

PASSARINHO, Yesis Ilcia Y Amoedo (org.). *Resoluções e portarias do Conselho Federal de Educação: 1962-1978*. Brasília, MEC/CFE; Santa Maria, UFSM; 1979.

PAULON, Carlos Artur. O progresso da ordem e o direito alternativo. In: LYRA, Doreodó Araujo (org.). *Desordem e processo. Estudos sobre o Direito em homenagem a Roberto Lyra Filho*. Porto Alegre: S. Fabris, 1986. p. 223-9.

PAUPERIO, A. Machado. A propósito do ensino jurídico. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. XIII, v. XV, n. 30, p. 31-35, set./dez. 1982.

PEPE, Albano Marcos Bastos. Direito e ciências sociais. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 7, p. 64-8, jun. 1983.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. Advocacia e desenvolvimento social. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. VII, v. VII, n. 20, p. 419-28, set./dez. 1976.

PEREIRA, Nilo. Perspectivas da universidade na Assembléia Constituinte de 1823. In: BASTOS, Aurélio Wander (coord.). *Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978. p. 129-163.

PEREIRA, Hariolus Amancio. Da oratória forense: sua necessidade como elemento fundamental na formação do advogado. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE FACULDADES DE DIREITO, VIII, 1979, Campos do Jordão. *Anais...* [Taubaté]: Un. de Taubaté, jun. 1979[a]. p. 411-3.

-----, Da necessidade de uma didática própria para o ensino jurídico. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE FACULDADES DE DIREITO, VIII, 1979, Campos do Jordão. *Anais...* [Taubaté]: Un. de Taubaté, jun. 1979[b]. p. 425-6.

PEREIRA, Sérgio Gischkow. *Relevância do pensamento teórico e filosófico no Direito*. [Porto Alegre, s.n., 198-].

PINHEIRO JR., João Gualberto. O meio ambiente e o ensino jurídico. In: *Verbis*, Curitiba, DACP, a. VI, n. 1, 25 fev. 1991. p. 3.

PINTO, Magalhães. O parlamento brasileiro e os cursos jurídicos. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, Senado Federal, a. XIII, n. 52, p. 29-30, out./dez. 1976.

Robert M. Zen e a arte de manutenção de motocicletas: investigação sobre valores. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

Adiciário: conflitos com autonomia. Visão, São Paulo, n. 39, p. 6-9, 28 set. 1990.

DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti. Sistema de ciência jurídica do Direito. Rio de Janeiro: Borsoi, 1972.

Comentários ao Código de Processo Civil. Rio de Janeiro: Forense, 1975.

Naturalidade do fenômeno jurídico. In: SOUTO, Cláudio & FALCÃO, Joaquim. Sociologia e Direito: leituras básicas de sociologia jurídica. São Paulo: Pioneira, 1980[a]. p. 155-7.

Introdução à sociologia geral. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980[b].

Introdução à política científica. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

AL, Celso de Macedo. Oposição ao direito alternativo. O Estado do Paraná, Curitiba, 3 nov. 1991.

ANTZAS, Nicos. As transformações atuais do Estado, a crise política e a crise do Estado. In: POULANTZAS, Nicos et al. Estado em crise. Rio de Janeiro: Graal, 1977. p. 3-41.

A lei. Crítica do Direito, São Paulo, Ciências Humanas, n. 1, p. 63-83, 1980[a].

O método dialético na compreensão no universo jurídico. In: SOUTO, Cláudio & FALCÃO, Joaquim. Sociologia e Direito: leituras básicas de sociologia jurídica. São Paulo: Pioneira, 1980[b]. p. 67-70.

BURGHER, T. Miguel. Derecho alternativo y servicios legales. Buenos Aires: CELS, ago. 1989.

Direito insurgente: o Direito dos oprimidos. In: ARANHA JR., Edmundo Lima de (org.). Lições de Direito Alternativo. São Paulo: Acadêmica, 1991[a]. p. 9-16.

A construção do Estado de Direito e as assessorias jurídicas populares. In: CAMPILONGO, Celso & PRESSBURGUER, Miguel. Discutindo a assessoria popular. Rio de Janeiro: IUPERJ, FASE, jun. 1991[b]. p. 29-44. (Coleção "Seminários" nº 2).

Quem quer reformular curso de Direito. Folha de São Paulo, São Paulo, 8 set. 1991. p. 4-5.

RO, Enrique Zuleta. "Critical Legal Studies" y la renovación.

ción de la teoría jurídica norteamericana. *Anuario de Filosofía Jurídica y Social*, Buenos Aires: Asociación Argentina de Derecho Comparado, Abeledo-Perrot; n. 7, p. 109-24, 1987[a].

----- . *Teoría del derecho: una introducción crítica*. Buenos Aires: Depalma, 1987[b].

----- . Qué leen los juristas críticos en Estados Unidos? *Contradogmáticas*, São Paulo: Acadêmica, FISC, ALMED; n. 6/7/8, p. 68-9, 1988.

RAMOS FILHO, Wilson. *Direito Alternativo e cidadania operária*. In: ARRUDA JR., Edmundo Lima de (org.). *Lições de Direito Alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1991. p. 155-71.

RANGEL, Vicente Marotta. O Direito na formação do diplomata. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, Senado Federal, a. 18, n. 72, p. 349-64, out./dez. 1981.

REALE, Miguel. *O Direito como experiência*. São Paulo: Saraiva, 1968.

_____. *Fundamentos do Direito*. São Paulo: Rev. dos Tribunais, EDUSP; 1972.

_____. *Filosofia e ciência positiva*. In: *Enciclopédia Saraiva do Direito*. Coord. R. Limongi França. São Paulo: Saraiva, 1977[a]. v. 37, p. 362-72.

_____. *Filosofia jurídica, teoria geral do Direito e dogmática jurídica*. In: *Enciclopédia Saraiva do Direito*. Coord. R. Limongi França. São Paulo: Saraiva, 1977[b]. v. 37, p. 372-86.

_____. *Dialética da expressão jurídica*. In: FARIA, Anacleto de Oliveira (coord.). *Textos clássicos de filosofia do Direito. Publicação em homenagem ao professor Miguel Reale*. São Paulo: Rev. dos Tribunais, 1981. p. 1-7.

_____. *Teoria tridimensional do Direito. Situação atual*. 4. ed. rev. aum. São Paulo: Saraiva, 1986.

_____. *Filosofia do Direito*. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 1987.

----- . A justiça alternativa. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 31 jul. 1991[a]. p. 1-3.

----- . A vez dos intérpretes. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 3 set. 1991[b]. p. 2.

REZENDE, Carlos Penteado de. Coimbra e os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda. In: *Enciclopédia Saraiva do Direito*. Coord. R. Limongi França. São Paulo: Saraiva, 1977[a]. v.

15, p. 524-32.

-----, Faculdades livres de Direito. In: *Enciclopédia Sarai-va do Direito*. Coord. R. Limongi França. São Paulo: Sarai-va, 1977[b]. V. 36, p. 62-80.

RIBAS, José Vieira. *A pesquisa jurídica no Brasil - saídas?* Porto Alegre: UFRGS, out. 1989. (Trabalho apresentado na I Jornada de Pesquisa Jurídica).

RIBEIRO, Guilherme Wagner. *Eros e o ensino jurídico*. Belo Horizonte: s.n., 1990[a].

-----, Repensando o ensino jurídico. *O Pulso*, Belo Horizonte, D.A. de Direito da PUC, a. 1, n. 10, nov./dez. 1990[b]. p. 3.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Política*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

RICQUER, Paul. *Interpretação e ideologias*. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

ROCHA, Leonel Severo. Crítica da "Teoria Crítica do Direito". *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 6, p. 122-35, dez. 1982.

-----, Crítica do Direito e práxis social. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 7, p. 20-7, jun. 1983[a].

-----, Saber jurídico e autoritarismo. *Contradogmáticas*. Santa Cruz do Sul: FISC, ALMED; v. 1, n. 2/3, p. 97-108, 1983[b].

-----, O avesso do Direito. In: LYRA, Doreodó Araujo (org.). *Desordem e processo. Estudos sobre o Direito em homenagem a Roberto Lyra Filho*. Porto Alegre: S. Fabris, 1986. p. 129-35.

-----, Ensino do Direito e cultura política. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 19, p. 78-94, dez. 1989.

-----, Em defesa da teoria do Direito. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 23, p. 41-56, dez. 1991.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *O ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: análise e perspectivas a partir da proposta alternativa de Roberto Lyra Filho*. Florianópolis, CPGB/UFSC, 1987. (Dissertação de Mestrado).

-----, *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988[a].

-----, *Ensino jurídico no Brasil: análise e perspectivas*. *Contradogmáticas*. São Paulo: Acadêmica, FISC, ALMED; n. 6/7/8, p. 46-8, 1988[b].

- . Ensino jurídico e realidade social. **Seqüência**, Florianópolis, UFSC, n. 17, p. 77-87, dez. 1988[c].
- . Ciencia y poder: un análisis crítico de la concepción de ciencia jurídica en el pensamiento de Hans Kelsen. **Revista de Ciencias Sociales**, Valparaíso, Universidad de Valparaíso, n. 32/33, p. 103-27, 1988[d].
- . O discurso dos direitos humanos como veículo da dominação exercida pelos países centrais. In: CAUBET, Christian Guy (org.). **O Brasil e a dependência externa**. São Paulo: Acadêmica, 1989. p. 35-56.
- . O ensino de Direito e a saturação do mercado (I). **Gazeta do Sul**, Santa Cruz do Sul, 24 jul. 1990[a]. p. 4.
- . O ensino de Direito e a saturação do mercado (II). **Gazeta do Sul**, Santa Cruz do Sul, 25 jul. 1990[b]. p. 4.
- . Código comentado: método de ensino em discussão. **Integração**, Santa Cruz do Sul, FISC, a. VIII, n. 45, out. 1990[c]. p. 2.
- . Por um ensino alternativo do Direito: manifesto preliminar. In: ARRUDA JR., Edmundo Lima de (org.). **Lições de Direito Alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1991[a]. p. 143-54.
- . Uma introdução à filosofia jurídica brasileira contemporânea. Florianópolis: CPGD/UFSC, 1991[b]. (Monografia de doutorado).
- . Direito com que direito? In: ARRUDA JR., Edmundo Lima de (org.). **Lições de Direito Alternativo 2**. São Paulo: Acadêmica, 1992[a].
- . Ensino jurídico para que(m)? **Revista de Direito Alternativo**, São Paulo, Acadêmica, n. 2, 1992[b].
- RODRIGUES, Hugo Thamir. **Reflexões sobre o ensino jurídico**. Santa Cruz do Sul: FISC, 1989. (Monografia de Curso de Pós-Graduação em nível de especialização).
- RODRIGUEZ, José Rodrigo. Direito alternativo é coisa de viado. **O Onze de Agosto**, C.A. XI de Agosto-USF, nov. 1991. p. 5.
- ROSAS, Roberto. A reforma do currículo de Direito: benefícios e malefícios. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, Senado Federal, a. IX, n. 35, p. 93-100, jul./set. 1972.
- . A pesquisa e sua conjugação com o ensino do Direito a nível de pós-graduação. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE FACULDADES DE DIREITO, VIII, 1979, Campos do Jordão. **Anais...** [Taubaté]: Un. de Taubaté, jun. 1979. p. 99-139.

RUFINO, José Fernandes da Câmara Canto. Perspectivas atuais para o curso de Direito. *Revista da Faculdade de Direito*, Florianópolis, UFSC, v. 1, n. 3, p. 17-26, set. 1968.

RUSSO, Eduardo Angel. Interpretacion de la ley: saber y poder. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 20, p. 9-19, jun. 1990.

SALDANHA, Nelson. *Legalismo e ciência do Direito*. São Paulo: Atlas, 1977[a].

----- . Filosofia do Direito. In: *Enciclopédia Saraiva do Direito*. Coord. R. Limongi França. São Paulo: Saraiva, 1977[b]. v. 37, p. 358-62.

----- . A "Escola do Recife" na evolução do pensamento brasileiro. In: CRIPPA, Adolpho (coord.). *As idéias filosóficas no Brasil - séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Convívio, 1978. p. 81-114.

SAMMOGINI, Alexandre. Direito alternativo. *O Onze de Agosto*, C.A. XI de Agosto-USP, nov. 1991. p. 5.

SANT'ANNA, Sérgio Luiz Pinheiro. Crítica e reflexão sobre o ensino jurídico no Brasil. In: *CONFERENCIA NACIONAL DA OAB*, XIII, 1990, Belo Horizonte. *Anais...* Brasília: OAB, 1991. p. 401-8.

SANTOS, Antônio dos et al. Projeto do currículo do curso de Direito. In: *ENCONTRO BRASILEIRO DE FACULDADES DE DIREITO*, VIII, 1979, Campos do Jordão. *Anais...* [Taubaté]: Un. de Taubaté, jun. 1979. p. 391-402.

SANTOS, Boaventura de Souza. O Direito e a comunidade: as transformações recentes da natureza do poder do Estado nos países capitalistas. *Direito e Avesso*, Brasília, Nair, a. II, n. 3, p. 139-63, jan./jul. 1983.

----- . *O discurso e o poder*. Porto Alegre: S. Fabris, 1988.

----- . Justiça popular, dualidade de poderes e estratégia socialista. In: FARIA, José Eduardo (org.). *Direito e justiça: a função social do judiciário*. São Paulo: Atica, 1989. p. 185-205.

SANTOS JR., Belisário et al. Os direitos humanos: a luta pela democracia. In: ----- . *Direitos humanos: um debate necessário*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 11-76.

SARAIVA, Paulo Lopo. *Garantia constitucional dos direitos sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

SCHNEIDER, Fernando Jorge & GISCHKOW, Emilio Alberto Maya. Critérios de ensino e avaliação a nível de graduação. In: *ENCONTRO BRASILEIRO DE FACULDADES DE DIREITO*, VIII, 1979,

Campos do Jordão. *Anais...* [Taubaté]: Un. de Taubaté, jun. 1979. - p. 415-8.

SCHWARTZMAN, Simon. *Bases do autoritarismo brasileiro*. Brasília: UnB, 1982.

SEGURADO, Milton Duarte. *História resumida do direito brasileiro*. Rio de Janeiro: F. D. Estácio de Sá, 1982.

SILVA, Jônathas. *Reflexões sobre o ensino do Direito e outras questões jurídicas*. Goiânia: Lider, 1981.

SILVEIRA NETO. Aspectos políticos da fundação da faculdade de Direito. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, Senado Federal, a. 14, n. 55, p. 215-26, jul./set. 1977.

SILVEIRA, Raul de Souza. Ensino jurídico: justiça e liberdade. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. XIII, V. XV, n. 30, p. 121-7, set./dez. 1982.

SINGER, Suzana. Maioria dos estudantes prefere aula expositiva a seminário. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 8 maio 1988. p. A-31.

SODERO, Fernando Pereira. Ensino jurídico (Direito Agrário). In: *Enciclopédia Saraiva do Direito*. Coord. R. Limongi Franca. São Paulo: Saraiva, 1977. V. 32, p. 235-49.

SODRE, Ruy de Azevedo. Advogado (formação ético-profissional). In: *Enciclopédia Saraiva do Direito*. Coord. R. Limongi Franca. São Paulo: Saraiva, 1977. V. 5, p. 71-91.

----- . O problema da multiplicação das faculdades de Direito. Requisitos para o acesso aos cursos jurídicos e sua repercussão no nível profissional. In: *CONFERENCIA NACIONAL DA OAB*, 12, 1958, Rio de Janeiro. *Anais...* [Brasília, OAB, 1987?]. p. 609-17. (Debates: 176-217).

SOUTO, Cláudio. Interdisciplinaridade: o caso das ciências jurídicas básicas. *Ci. & Tróp.*, Recife, v. 14, n. 1, p. 61-69, jan./jun. 1986[a].

----- . Educação jurídica e conservadorismo acadêmico. In: LYRA, Doreodó Araujo (org.). *Desordem e processo. Estudos sobre o Direito em homenagem a Roberto Lyra Filho*. Porto Alegre: S. Fabris, 1986[b]. p. 197-213.

SOUZA JR., José Geraldo. O ensino jurídico no âmbito da Introdução ao Estudo do Direito. In: LYRA, Doreodó Araujo (org.). *Desordem e processo. Estudos sobre o Direito em homenagem a Roberto Lyra Filho*. Porto Alegre: S. Fabris, 1986. p. 93-110.

----- . Movimentos sociais - emergência de novos sujeitos: o sujeito coletivo de Direito. In: ARRUDA JR., Edmundo Lima de

- (org.). *Lições de Direito Alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1991. p. 131-42.
- SOUZA JR., José Geraldo (org.). *O Direito achado na rua*. Brasília: UnB, 1987. (Curso de Extensão Universitária À Distância).
- SO 30% dos formados em Direito são aprovados em exame da OAB. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 set. 1991. p. 4-1.
- STEINER, Henry J. Tradições e tensões na educação jurídica brasileira: um estudo sobre a mudança sócio-econômica e jurídica. In: *A reforma do ensino jurídico*. Cadernos da PUC, Rio de Janeiro, PUC, n. 17, p. 37-96, 1974.
- SUCESSO no seminário de ensino jurídico. *Zero Hora*, Porto Alegre, 25 set. 1984. p. 38.
- SURGIK, Aloísio. O judiciário e o povo. In: LYRA, Doreodó Araujo (org.). *Desordem e processo. Estudos sobre o Direito em homenagem a Roberto Lyra Filho*. Porto Alegre: S. Fabris, 1986. p. 111-27.
- TEIXEIRA, João Régis Fassbender. "Justiça alternativa": juiz em tênis, juíza de biquini. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 11 nov. 1990.
- TENORIO, Igor. O advogado e a tecnologia, a reformulação do Direito. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. VII, v. VII, n. 19, p. 269-77, maio/ago. 1976.
- USP tem informática na formação de advogados. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 5 jul. 1989. p. 6-3.
- VALLADÃO, Haroldo. O ensino jurídico e o desenvolvimento nacional. In: *CONFERENCIA NACIONAL DA OAB*, IV, 1970, São Paulo. *Anais...* [Brasília, OAB, 1970?]. p. 71-9.
- , O senado e a lei de criação dos cursos jurídico-sociais. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, Senado Federal, a. XIII, n. 52, p. 31-42, out./dez. 1976.
- , Métodos de ensino jurídico: tradicionais e modernos. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. XII, v. XIV, n. 29, p. 49-54, set./dez. 1981.
- VASCONCELOS, Gerardo. O ensino da pós-graduação em Direito. In: *ENCONTRO BRASILEIRO DE FACULDADES DE DIREITO*, VIII, 1979, Campos do Jordão. *Anais...* [Taubaté]: Un. de Taubaté, jun. 1979. p. 325-90.
- VASCONCELOS, Luiz Cruz de. Que fizeram as universidades para a melhoria do ensino jurídico no Brasil? *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. XII, v. XIV, n. 29, p. 67-9, set./dez. 1981.

VENANCIO FILHO, Alberto. San Tiago Dantas e o ensino jurídico. In: A reforma do ensino jurídico. *Cadernos da PUC*, Rio de Janeiro, PUC, n. 17, p. 11-23, 1974.

----- . O ensino jurídico, instrumento de realização do Estado de Direito. In: CONFERENCIA NACIONAL DA OAB, VII, 1978, Curitiba. *Anais...* [Brasília, OAB, 1978?]. p. 787-792.

----- . Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: Encontros da UnB. *Ensino jurídico*. Brasília: UnB, 1978-9. p. 11-36.

----- . Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VERANI, Sérgio. Ensino jurídico: dogmatização do conhecimento. A oposição entre teoria e prática. [Rio de Janeiro, s.n., 1989?].

VILLELA, João Baptista. A pesquisa científica no campo do Direito. *Revista da Universidade Federal de Minas Gerais*, Belo Horizonte, UFMG, n. 16, p. 71-6, dez. 1966. (Separata nº 16).

----- . Uma formação jurídica para os novos tempos. *Revista da Universidade Federal de Minas Gerais*, Belo Horizonte, UFMG, n. 17, p. 98-110, dez. 1967. (Separata nº 17).

----- . Ensino do Direito: equívocos e deformações. *Educação*, Brasília, MEC, a. 3, n. 12, p. 40-8, abr./jun. 1974.

----- . Uma nova política de vagas para o curso de graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Cons. Est. Ed. de Minas Gerais, 1975[a].

----- . Educação jurídica na escala de Heráclito. Belo Horizonte: Cons. Est. Ed. de Minas Gerais, 1975[b].

----- . Os cursos pós-graduados em Direito e a superação da idade exegetica. In: Encontros da UnB. *Ensino jurídico*. Brasília: UnB, 1978-9. p. 125-30.

----- . A nova dimensão social da família. *Revista Jurídica Lemi*, [s.l., s.n.], p. 3-24, abr. 1980. (Separata).

WALD, Arnold. Novas dimensões da advocacia. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. I, v. I, n. 1, p. 19-22, out./dez. 1969.

----- . Dimensões da advocacia num país em desenvolvimento. In: CONFERENCIA NACIONAL DA OAB, IV, 1970, São Paulo. *Anais...* [Brasília, OAB, 1970?]. p. 80-93.

----- . A advocacia no mundo contemporâneo. *Revista da OAB*, Brasília, OAB, a. VIII, v. VIII, n. 21, p. 33-40, jan./abr. 1977.

WARAT, Luís Alberto. *Semiótica y derecho*. Buenos Aires: Eikon, 1972.

----- . *Mitos e teorias na interpretação da lei*. Porto Alegre: Síntese, 1979.

----- . La filosofía lingüística y el discurso de la ciencia social. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, a. I, n. 1, p. 89-98, 1980[a].

----- . Sobre la dogmática jurídica. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, a. I, n. 2, p. 33-55, 1980[b].

----- . A procura de uma semiologia do poder. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, a. II, n. 3, p. 79-83, 1981[a].

----- . El sentido común teórico de los juristas. *Contradogmáticas*, Florianópolis, ALMED, n. 1, p. 43-71, 1981[b].

----- . Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 5, p. 48-57, jun. 1982[a].

----- . Dilemas sobre a história das verdades jurídicas: tópicos para refletir e discutir. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 6, p. 97-113, dez. 1982[b].

----- . Do postulado da pureza metódica ao princípio da heteronímia significativa. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 7, p. 28-34, jun. 1983[a].

----- . A la fortune du pot. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 8, p. 27-40, dez. 1983[b].

----- . O grau zero e o grau histórico das significações do Direito: um modelo de idéias para armar. *Contradogmáticas*, Santa Cruz do Sul; FISC, ALMED; v. I, n. 2/3, p. 109-23, 1983[c].

----- . *A pureza do poder*. Florianópolis: UFSC, 1983[d].

----- . O lugar da fala: digna voz da magestade. In: FALCAO, Joaquim (org.). *Pesquisa científica e Direito*. Recife: Fund. Joaquim Nabuco, Massangana; 1983[e]. p. 77-88.

----- . A produção crítica do saber jurídico. In: PLASTINO, Carlos Alberto (org.). *Crítica do Direito e do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 17-29.

----- . *A ciência jurídica e seus dois maridos*. Santa Cruz do Sul: FISC, 1985[a].

----- . El jardín de los senderos que se bifurcam. A teoria crítica do Direito e as condições de possibilidade da ciência jurídica. *Contradogmáticas*, Santa Cruz do Sul; FISC, ALMED;

v. 2, n. 4/5, p. 60-78, 1985[b].

----- . As falácia jurídicas. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 10, p. 123-8, ago. 1985[c].

----- . Esboços para uma epistemologia das significações e suas projeções sobre o Direito. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FILOSOFIA DO DIREITO, II. *Anais...* Liberdade, participação, comunidade. São Paulo: Inst. Bras. de Filosofia, 1986. p. 241-51.

----- . As vozes incógnitas das verdades jurídicas. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 14, p. 57-61, jul. 1987.

----- . O sentido comum teórico dos juristas. In: FARIA, José Eduardo (org.). *A crise do Direito numa sociedade em mudança*. Brasília: UnB, 1988[a]. p. 31-42.

----- . *Manifesto do surrealismo jurídico*. São Paulo, Acadêmica, 1988[b].

----- . Ética, direitos humanos e transmodernidade. *Humanidades*, Brasília, UnB, a. VI, n. 21, p. 25-7, 1989.

----- . *Manifestos para uma ecologia do desejo*. São Paulo: Acadêmica, 1990[a].

----- . O abuso estatal do Direito. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 21, p. 34-50, dez. 1990[b].

----- . O futuro de dinossauro: ou a hiper-realização da história. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 23, p. 25-37, dez. 1991.

WARAT, Luís Alberto & CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

----- . Materiais para uma contradogmática: anotações polêmicas. *Contradogmáticas*, Florianópolis, ALMED, n. 1, p. 11-6, 1981.

WARAT, Luís Alberto & ROCHA, Leonel Severo. *Memórias de uma utopia*. *Contradogmáticas*, São Paulo, Acadêmica, a. 10, n. 9, p. 5-8, 1991.

WARAT, Luís Alberto et al. O poder do discurso docente das escolas de Direito. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, a. I, n. 2, p. 146-52, 1980.

----- . *O Direito e sua linguagem*. 2ª versão, Porto Alegre: S. Fabris, 1984.

WOLKMER, Antônio Carlos. Para uma hermenêutica jurídica crítico-emancipatória. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, n. 15, p. 14-24, dez. 1987.

- . **Ideologia, Estado e Direito.** São Paulo: Rev. Tribunais, 1989.
- . **Introdução ao pensamento jurídico crítico.** São Paulo: Acadêmica, 1991[a].
- . **Contribuição para o projeto da juridicidade alternativa.** In: ARRUDA JR., Edmundo Lima de (org.). **Lições de Direito Alternativo.** São Paulo: Acadêmica, 1991[b]. p. 28-52.
- . **Pluralismo jurídico, movimientos sociales y prácticas alternativas.** *El Otro Derecho*, Bogotá; Temis, ILSA; n. 7, p. 29-46, ene. 1991[c].
- . **Pluralismo jurídico: o espaço de práticas sociais participativas.** Florianópolis: CPGD/UFSC, 1992. (Tese de doutorado).

REGULAMENTO DOS ESTAGIOS DO CURSO DE DIREITO
(PROPOSTA) (1)

I - DOS PRINCIPIOS GERAIS

Art. 1º Este Regulamento rege as atividades de estágio do Curso de Direito, nelas incluídas o Estágio Supervisionado (curricular) e o Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária (extracurricular).

Art. 2º As atividades de estágio são preponderantemente práticas e devem proporcionar ao estudante a participação em situações reais de vida e trabalho, vinculadas à sua área de formação, bem como a análise crítica das mesmas.

Art. 3º As atividades de estágio devem buscar, em todas as suas variáveis, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 4º O estudo da ética profissional e sua prática deve perpassar todas as atividades vinculadas ao estágio.

II - DA COMISSÃO DE ESTAGIO

Art. 5º O órgão responsável pela fixação da diretrizes, programas e conteúdos das atividades de estágio é a Comissão de Estágio, composta pelos seguintes membros:

I- professores de estágio;

II- professor Coordenador de Estágio;

III- dois alunos, um do curso diurno e um do curso noturno, indicados pelo Centro Acadêmico do Curso de Direito entre os alunos que estão matriculados nas disciplinas de Prática Forense, sob a forma de Estágio Supervisionado.

Parágrafo Único. A coordenação da Comissão de Estágio é exercida pelo professor Coordenador de Estágio.

Art. 6º Compete à Comissão de Estágio:

I- definir a pauta de trabalhos e pesquisas a ser

(1) Esta proposta de regulamentação dos estágios dos cursos jurídicos está elaborada de acordo com a legislação em vigor. Sua adoção pode exigir adaptações específicas à instituição de ensino na qual for ser aplicada.

desenvolvida, em cada fase, pelos alunos do Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária sob a orientação dos professores de estágio;

II- definir a pauta de audiências que devem ser assistidas pelos alunos do Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária;

III- aprovar os modelos dos formulários para atas de audiências e dos formulários necessários para o bom funcionamento do Escritório Modelo de Assistência Judiciária;

IV- propor ao Colegiado de Curso a fixação de critérios e condições a serem exigidos para o credenciamento de escritórios de advocacia, órgãos, entidades e empresas públicas e privadas para receberem alunos do Curso de Direito como estagiários;

V- analisar e aprovar os pareceres dos professores de estágio sobre os relatórios dos Estágios Supervisionado e de Prática Forense e Organização Judiciária, apresentados pelos respectivos estagiários;

VI- aprovar projetos alternativos de estágio que preencham os requisitos legais e práticos necessários ao seu desenvolvimento;

VII- manifestar-se e deliberar, sempre que isto lhe for solicitado pelo Colegiado de Curso, pelo(s) Departamento(s) ou pelo professor Coordenador de Estágio, sobre assuntos pertinentes às diversas atividades de estágio.

III - DO PROFESSOR COORDENADOR DE ESTAGIO

Art. 72 O professor Coordenador de Estágio é eleito em votação direta e secreta, por alunos, professores e funcionários, na forma estabelecida pelo Colegiado de Curso, para um mandato de dois anos, permitida a recondução, competindo-lhe principalmente:

I- convocar e presidir a Comissão de Estágio;

II- propor ao Colegiado de Curso modificações neste Regulamento, aprovadas pela Comissão de Estágio;

III- implementar todas as decisões da Comissão de Estágio;

IV- definir semestralmente, juntamente com o Coordenador de Curso, o calendário dos seminários de estágio;

V- propor à Comissão de Estágio modificações nos diversos formulários utilizados nos estágios;

VI- elaborar semestralmente proposta de distribuição entre os professores de estágio das diversas atividades atinentes aos Estágios Supervisionado e de Prática Forense e Organização Judiciária, encaminhando-a ao Departamento de Direito Processual e Prática Forense para apreciação;

VII- propor à Comissão de Estágio projetos alternativos de estágio;

VIII- propor à Comissão de Estágio modificações nos conteúdos programáticos e na pauta de trabalhos e pesquisas do Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária, bem como na pauta de audiências que devem ser assistidas pelos alunos desse curso;

IX- encaminhar à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação as

propostas de convênios de estágio aprovadas pela Colegiado de Curso;

X- autorizar, ouvida a Comissão de Estágio, atividade externa de estágio em escritório de advocacia ou órgão, entidade ou empresa conveniada com a Universidade;

XI- autorizar a participação em programa alternativo de estágio aprovado pela Comissão de Estágio;

XII- elaborar a escala de horários dos estagiários junto ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária de forma a manter uma distribuição equitativa de acadêmicos nos diversos horários de funcionamento do mesmo;

XIII- distribuir entre os professores de estágio as visitas e avaliações do estágio externo;

XIV- distribuir entre os professores de estágio os relatórios entregues pelos estagiários para que estes procedam à avaliação dos mesmos;

XV- coordenar e supervisionar todas as atividades de estágio;

XVI- cumprir e fazer cumprir este Regulamento.

Parágrafo Único. O professor Coordenador de Estágio dedicará dez horas semanais às tarefas administrativas da coordenação dos Estágios, neles incluídos o Estágio Supervisionado (curricular) e o Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária (extracurricular).

IV - DOS PROFESSORES DE ESTAGIO

Art. 89 São professores de estágio os professores que, além de ministrarem disciplina do currículo do Curso de Direito, orientem e/ou supervisionem as atividades de estágio, nelas incluídas as dos Estágios Supervisionado e de Prática Forense e Organização Judiciária, competindo-lhes principalmente:

I- ministrar as aulas teóricas e práticas do Estágio Supervisionado que forem distribuídas pelo(s) Departamento(s);

II- coordenar os seminários do Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária, quando indicados na forma prevista neste Regulamento;

III- orientar e corrigir os trabalhos e pesquisas do Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária;

IV- orientar e supervisionar o trabalho dos estagiários junto ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária;

V- assinar, juntamente com os estagiários, as petições encaminhadas à justiça através do Escritório Modelo de Assistência Judiciária;

VI- acompanhar, juntamente com os estagiários, as audiências dos processos encaminhados à justiça através do Escritório Modelo de Assistência Judiciária;

VII- participar das reuniões da Comissão de Estágio;

VIII- visitar, por designação do professor Coordenador de Estágio, os escritórios de advocacia, órgãos, entidades e empresas conveniados para avaliar a forma como está se desenvolvendo o estágio externo;

IX- desempenhar todas as demais atividades decorrentes da

sua função e as designadas pelo professor Coordenador de Estágio, ouvida a Comissão de Estágio.

§ 12 Aos professores orientadores de estágio que trabalharem junto ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária será atribuída, no seu Plano Individual de Trabalho, uma carga horária semanal, referente a essa atividade docente, equivalente a vinte horas aula.

§ 22 Todas as atividades de orientação, supervisão, acompanhamento, avaliação e coordenação atinentes aos Estágios Supervisionado e de Prática Forense e Organização Judiciária são consideradas atividades docentes, sendo seu exercício privativo dos membros do corpo docente da Universidade.

V - DA SECRETARIA DE ESTAGIO

Art. 99 Compete à secretaria de estágio principalmente:

I- manter arquivo com cópias de todos os processos ajuizados através do Escritório Modelo de Assistência Judiciária;

II- manter arquivo dos relatórios dos Estágios Supervisionado e de Prática Forense e Organização Judiciária;

III- efetuar o controle de frequência dos acadêmicos ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária;

IV- manter fichário de clientes do Escritório Modelo de Assistência Judiciária que deve ser atualizado pelos estagiários a cada novo atendimento ou ato processual;

V- fazer a triagem inicial de carência para encaminhamento das partes ao atendimento pelos estagiários;

VI- manter e atualizar uma agenda das audiências referentes aos processos ajuizados através do Escritório Modelo de Assistência Judiciária;

VII- acompanhar as publicações oficiais visando manter atualizada a agenda a que se refere o artigo anterior;

VIII- receber os trabalhos e pesquisas do Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária entregues pelos estagiários, lançando na ficha individual do aluno a referida entrega, depois de efetuada a correção por um dos professores de estágio;

IX- encaminhar ao professor Coordenador de Estágio os trabalhos e pesquisas a que se refere o inciso anterior, bem como receber e encaminhar ao referido professor os relatórios dos Estágios Supervisionado e de Prática Forense e Organização Judiciária;

X- desempenhar as demais atividades de sua competência e as que lhe forem solicitadas pelo professor Coordenador de Estágio.

VI - DAS MONITORIAS

Art. 10. Compete aos monitores a tarefa de assessorar os professores de estágio, bem como orientar os estagiários no

desempenho de suas atividades.

§ 19 O número de monitores, bem como a forma de sua seleção, será fixado pela Comissão de Estágio.

§ 20 Os monitores serão selecionados necessariamente dentre alunos que já tiverem cursado pelo menos cinquenta por cento do Estágio Supervisionado.

§ 30 O exercício da monitoria dispensa o aluno das demais atividades atinentes ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária.

VII - DO ESTAGIO SUPERVISIONADO (CURRICULAR)

Art. 11. As atividades do Estágio Supervisionado do Curso de Direito são desenvolvidas através da matéria Prática Forense, sob a forma de Estágio Supervisionado e obedecem ao estipulado na legislação em vigor sobre estágios e ao previsto neste regulamento.

Parágrafo Único. São atividades pertencentes ao Estágio Supervisionado: (a) as aulas teóricas e práticas da matéria Prática Forense, sob a forma de Estágio Supervisionado; bem como os trabalhos e pesquisas delas decorrentes; (b) as atividades decorrentes do Escritório Modelo de Assistência Judiciária.

1 - Dos estagiários

Art. 12. São considerados estagiários para fins do Estágio Supervisionado todos os alunos matriculados na matéria Prática Forense, sob a forma de Estágio Supervisionado, competindo-lhes principalmente:

I- frequentar as aulas teóricas e práticas;

II- elaborar e entregar, aos respectivos professores, os trabalhos e pesquisas referentes à matéria Prática Forense, sob a forma de Estágio Supervisionado que lhes forem solicitados, dentro dos prazos fixados;

III- cumprir seus plantões junto ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária, com exceção dos alunos que estiverem autorizados a realizar estágio externo ou participar de projeto alternativo de estágio;

IV- preencher fichas de atendimento de todos os clientes que atender no Escritório Modelo de Assistência Judiciária, anexando-as aos relatórios mensais de estágio;

VI- entregar mensalmente à secretaria relatório de estágio onde deve descrever detalhadamente todas as atividades realizadas durante o mês respectivo e efetuar uma auto-avaliação do seu desempenho;

VII- redigir e assinar as petições, juntamente com o professor de estágio, de todos os processos nos quais participou ativamente;

VIII- comparecer a todos os atos processuais decorrentes dos processos dos quais tenha participado do ajuizamento;

IX- acompanhar as publicações oficiais visando manter

atualizada a agenda de audiências existente junto à Secretaria de Estágio;

X- agir de acordo com a ética profissional e zelar pelo bom nome do Escritório Modelo de Assistência Judiciária;

XI- cumprir este regulamento e as demais determinações legais referentes ao Estágio Supervisionado.

ii - Das aulas teóricas e práticas

Art. 13. Cinquenta por cento do total da carga horária destinada ao Estágio Supervisionado é utilizada em aulas teóricas e práticas.

§ 1º Os conteúdos ministrados são definidos pela Comissão de Estágio e incluem as práticas de processo civil, penal e do trabalho.

§ 2º As aulas teóricas e práticas são ministradas pelos professores de estágio indicados pelo(s) Departamento(s), ouvido o professor Coordenador de Estágio.

§ 3º Sempre que os professores encarregados das aulas teóricas e práticas entenderem necessário podem convidar palestrantes, conferencistas, autoridades, etc. para ministrarem conteúdos específicos.

iii - Do Escritório Modelo de Assistência Judiciária

Art. 14. Cinquenta por cento do total da carga horária destinada ao Estágio Supervisionado é utilizada para o atendimento de partes e acompanhamento de processos junto ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária.

§ 1º O trabalho junto ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária será desenvolvido obrigatoriamente pelos acadêmicos matriculados na matéria Prática Forense, sob a forma de Estágio Supervisionado, com exceção daqueles que estiverem realizando estágio externo ou participando de projeto alternativo de estágio.

§ 2º O atendimento no Escritório Modelo de Assistência Judiciária abrange as áreas penal e cível e se destina à população carente.

§ 3º Os acadêmicos devem preencher fichas de atendimento para os casos que atenderem e anexá-las ao relatório mensal do Estágio Supervisionado.

§ 4º Os acadêmicos devem obrigatoriamente encaminhar à secretaria de estágio cópias de todas as peças processuais produzidas nos processos encaminhados à justiça através do Gabinete de Assistência Judiciária, bem como comunicar à mesma as datas de realização de todos os atos processuais pertinentes aos referidos processos.

§ 5º O trabalho dos acadêmicos junto ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária será orientado e supervisionado pelos professores de estágio.

Art. 15. O Escritório Modelo de Assistência Judiciária funciona durante o ano letivo, junto ao Curso de Direito, com horário de atendimento ao público fixado pela Comissão de Estágio.

§ 1º Nos períodos interescolares pode haver plantão, a

critério da Comissão de Estágio, em horário fixado de acordo com os horários de funcionamento da Universidade, com a finalidade de prestar assistência de urgência e acompanhar os processos em andamento.

§ 2º Os alunos estagiários prestam duas horas semanais de atendimento junto ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária em horário definido junto com a Coordenação de Estágio por ocasião da matrícula, com exceção daqueles que estiverem autorizados a realizar estágio externo ou participar de projeto alternativo de estágio.

§ 3º A escala de trabalho dos professores de estágio junto ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária será determinada pelo(s) Departamento(s), ouvido o professor Coordenador de Estágio, e deverá manter sempre no mínimo dois professores à disposição dos estagiários para orientação e supervisão de suas atividades.

Art. 16. Podem ser criados, através de convênios específicos e por decisão da Comissão de Estágio, extensões do Escritório Modelo de Assistência Judiciária junto a comunidades carentes.

iv - Do estágio externo

Art. 17. As atividades de estágio junto ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária podem ser substituídas por estágio externo em escritórios de advocacia, órgãos, entidades ou empresas públicas ou privadas, desde que credenciados junto à Universidade para receberem estagiários em Direito.

§ 1º O credenciamento, obedecidos os critérios e condições estabelecidos pelo Colegiado de Curso e pela legislação em vigor, é de competência do Conselho Universitário, a quem cabe aprovar as propostas de convênios de estágio;

§ 2º A substituição prevista neste artigo depende, em cada caso, de autorização expressa da Coordenação de Estágio.

v - Dos projetos alternativos de estágio

Art. 18. As atividades de estágio junto ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária também podem ser substituídas pelo estágio realizado através do desenvolvimento de projetos alternativos de estágio aprovados pela Comissão de Estágio.

§ 1º Os projetos alternativos de estágio funcionam sob a forma de atividades de pesquisa e extensão e possuem necessariamente um professor responsável.

§ 2º A substituição prevista neste artigo depende, em cada caso, de autorização expressa da Coordenação de Estágio.

vi - Da avaliação

Art. 19. A avaliação das atividades do Estágio Supervisionado é efetuada de acordo com a legislação vigente, em especial as normas fixadas pela Universidade, levando em consideração os

seguintes elementos: provas, trabalhos, pesquisas, atendimentos junto ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária e relatórios de estágio.

Art. 20. A distribuição das diversas atividades na composição das notas, em cada fase, é a seguinte:

I- uma nota atribuída com base em trabalhos, pesquisas e provas referentes às aulas teóricas e práticas;

II- uma nota atribuída com base nos relatórios mensais de estágio e no desempenho do estagiário junto ao Gabinete de Assistência Judiciária.

Parágrafo único. Aos alunos que não obtiverem média seis será oferecida uma possibilidade de recuperação através de uma avaliação perante uma banca de professores de estágio, nomeada pelo professor Coordenador de Estágio, na qual serão aferidos os conhecimentos do acadêmico com relação a todas as atividades de estágio desenvolvidas durante o semestre.

Art. 21. Compete à Comissão de Estágio estabelecer a forma de avaliação do estágio externo desenvolvido em instituições conveniadas, em substituição ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária.

Art. 22. A forma de avaliação do estágio desenvolvido através da participação em projeto alternativo de estágio será fixada no respectivo projeto.

Art. 23. A presença mínima a todas as atividades de estágio, para aprovação, é de setenta e cinco por cento, aferidos da seguinte forma:

I- presença mínima de setenta e cinco por cento às aulas teóricas e práticas;

II- presença mínima de setenta e cinco por cento aos plantões do Escritório Modelo de Assistência Judiciária.

Parágrafo único. O não cumprimento das exigências estipuladas neste artigo implica na reprovação do estagiário, independentemente da média que o mesmo atinja na avaliação por notas.

VIII - DO ESTAGIO DE PRATICA FORENSE E ORGANIZACAO JUDICIARIA (EXTRACURRICULAR)

Art. 24. O Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária, de caráter extracurricular e oferecido sob a forma de curso de extensão com duração equivalente a seiscentas horas aula, obedece ao estabelecido na Lei nº 5.842/72 e na Resolução nº 15/73 do CFE, tendo por finalidade permitir aos bacharéis em Direito que o tenham cursado obter a inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil sem a necessidade da prestação do Exame de Ordem.

Parágrafo único. São atividades atinentes ao Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária: (a) os seminários de estágio; (b) os trabalhos de estágio; (c) o Escritório Modelo

de Assistência Judiciária.

i - Dos estagiários

Art. 25. São considerados estagiários para fins do Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária todos os alunos matriculados no respectivo curso de extensão, competindo-lhes principalmente:

- I- freqüentar os seminários de estágio;
- II- elaborar e entregar os trabalhos e pesquisas que lhes forem solicitados, dentro dos prazos fixados;
- III- cumprir seus plantões junto ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária;
- IV- preencher fichas de atendimento de todos os clientes que atender no Escritório Modelo de Assistência Judiciária, anexando-as ao relatório final do Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária;
- VI- entregar ao final do curso de estágio, à secretaria, relatório final de estágio onde deve descrever detalhadamente todas as atividades realizadas durante o curso e efetuar uma auto-avaliação do seu desempenho;
- VII- assinar as petições, juntamente com o professor de estágio, de todos os processos nos quais participou ativamente;
- VIII- comparecer a todos os atos processuais decorrentes dos processos dos quais tenha participado do ajuizamento;
- IX- acompanhar as publicações oficiais visando manter atualizada a agenda de audiências existente junto à Secretaria de Estágio;
- X- agir de acordo com a ética profissional e zelar pelo bom nome do Escritório de Assistência Judiciária;
- XI- cumprir este regulamento e as demais determinações legais referentes ao Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária.

Parágrafo Único. A matrícula no curso de Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária é permitida a alunos de qualquer Curso de Direito reconhecido pelo MEC e que já estejam cursando um dos dois últimos anos letivos do curso de Direito, bem como a qualquer bacharel em Direito que não possua inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil, devendo ser efetuada em formulário próprio junto à Secretaria de Estágio.

ii - Dos seminários de estágio

Art. 26. Vinte por cento do total da carga horária destinada ao Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária é utilizada na realização de seminários de estágio.

§ 1º Os conteúdos dos seminários são definidos pela Comissão de Estágio e incluem a ética profissional, a organização judiciária federal e estadual, o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil e os registros públicos, entre outros temas.

§ 2º Os seminários são coordenados pelos professores de estágio indicados pelo(s) Departamento(s), ouvido o professor

Coordenador de Estágio.

§ 3º Sempre que os professores encarregados dos seminários de estágio entenderem necessário podem convidar palestrantes, conferencistas, autoridades, etc. para exporem conteúdos específicos.

iii - Dos trabalhos de estágio

Art. 27. Trinta por cento do total da carga horária do Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária é utilizada para a efetivação de trabalhos, pesquisas e acompanhamento de audiências.

§ 1º Os trabalhos, pesquisas e audiências são equitativamente distribuídos dentro do período de duração do curso de Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária.

§ 2º A pauta de trabalhos, pesquisas e audiências é definida pela Comissão de Estágio, devendo abranger no mínimo as áreas penal, cível e trabalhista.

§ 3º Incluem-se na pauta dos trabalhos de estágio as audiências e júris simulados.

§ 4º Os trabalhos e pesquisas, definidos pela Comissão de Estágio, são orientados e corrigidos pelos professores de estágio.

§ 5º Os estagiários devem elaborar atas das audiências assistidas, nos formulários destinados a esse fim, e anexá-las ao relatório final de Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária.

iv - Do Escritório Modelo de Assistência Judiciária

Art. 28. Cinquenta por cento do total da carga horária destinada ao Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária é utilizada para o atendimento de partes e acompanhamento de processos junto ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária.

§ 1º O trabalho junto ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária será desenvolvido obrigatoriamente pelos estagiários matriculados no curso de Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária.

§ 2º O atendimento no Escritório Modelo de Assistência Judiciária abrange as áreas penal e cível e se destina à população carente.

§ 3º Os estagiários devem preencher fichas de atendimento para os casos que atenderem e anexá-las ao relatório final do Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária.

§ 4º Os estagiários devem obrigatoriamente encaminhar à secretaria de estágio cópias de todas as peças processuais produzidas nos processos encaminhados à justiça através do Escritório Modelo de Assistência Judiciária, bem como comunicar à mesma as datas de realização de todos os atos processuais pertinentes aos referidos processos.

§ 5º O trabalho dos estagiários junto ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária será orientado e supervisionado pelos

professores de estágio.

§ 6º Os estagiários prestam atendimento semanal junto ao Escritório Modelo de Assistência Judiciária em horário definido junto com a Coordenação de Estágio por ocasião da matrícula no curso de Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária.

v - Da avaliação

Art. 29. A avaliação do Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária é efetuada de acordo com o relatório final de estágio, elaborado conforme o modelo fornecido pela secretaria de estágio.

§ 1º A nota mínima para aprovação no Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária é seis.

§ 2º Os estagiários que tiverem seus relatórios finais de estágio reprovados tem o prazo de noventa dias para apresentar novo relatório e cumprir as exigências feitas pela Comissão de Estágio.

§ 3º Em caso de nova reprovação o estagiário tem de repetir todo o curso de Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária.

Art. 30. O aluno que tiver seu relatório de estágio aprovado é submetido a uma avaliação, através de provas escrita e oral, sobre os conteúdos do curso de Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária, perante o Congregação do Curso de Direito, com a presença de um representante da Ordem dos Advogados do Brasil, (sub)seção de (...).

§ 1º O Coordenador de Estágio, ouvida a Comissão de Estágio, designa a banca examinadora, que deve ser composta por três professores, sendo dois titulares e um suplente, e por um representante da Ordem dos Advogados do Brasil, (sub)seção de (...).

§ 2º A Congregação do Curso de Direito compete a fiscalização do exame e a homologação do seu resultado.

§ 3º O Coordenador de Estágio deve encaminhar expediente ao Presidente da (sub)seção da OAB, com antecedência mínima de trinta dias em relação à data do exame, solicitando a presença de um representante daquele órgão de classe, para o fins previstos neste artigo e na legislação em vigor sobre o Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária, indicando o dia, mês, ano, hora e local das provas.

§ 4º O não comparecimento do representante da OAB, cumprido o previsto no parágrafo anterior, não invalida os atos praticados, devendo, no entanto, constar obrigatoriamente na ata a ausência do mesmo.

§ 5º A nota de cada prova é a média aritmética das notas conferidas pelos componentes da banca examinadora.

Art. 31. Concluídas as provas a banca examinadora, no prazo máximo de cinco dias úteis, deve entregar à secretaria de estágio os resultados finais da avaliação, em lista única assinada por todos os seus integrantes.

Art. 32. Da sessão de avaliação deve ser lavrada ata

circunstanciada, em livro próprio, nela lançando-se, entre outros elementos, a relação dos alunos habilitados e inabilitados, o percentual de frequência de cada estagiário e a média final individual, a qual será assinada pelos membros da banca examinadora, pelo Coordenador de Estágio e demais professores presentes.

Art. 33. A relação nominal com a média das provas é publicada no mural da Secretaria de Estágio, em lugar visível, pelo prazo de quinze dias.

Art. 34. O estagiário que não alcançar nota igual ou superior a seis, em cada prova, é considerado inabilitado, podendo submeter-se a novo exame no semestre seguinte, mediante requerimento ao professor Coordenador de Estágio.

Parágrafo único. Se no segundo exame o estagiário não obtiver aprovação, a inabilitação será considerada definitiva, devendo, nesse caso, cursar novamente o curso de Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária ou submeter-se diretamente ao Exame de Ordem junto à Ordem dos Advogados do Brasil.

Art. 35. Para fins de inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil a secretaria de estágio deve expedir certificado de frequência e do resultado final do curso de Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária, devendo nele consignar os seguintes elementos:

- a) nome, qualificação, data de nascimento e filiação do estagiário;
- b) média final de aprovação;
- c) percentual final de frequência ao curso.

Art. 36. A presença mínima a todas as atividades do curso de Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária, para aprovação, é de setenta e cinco por cento, aferidos da seguinte forma:

I- presença mínima de setenta e cinco por cento nos seminários de estágio;

II- entrega de no mínimo setenta e cinco por cento dos trabalhos exigidos;

III- presença mínima de setenta e cinco por cento aos plantões do Escritório Modelo de Assistência Judiciária.

Parágrafo único. O não cumprimento das exigências estipuladas neste artigo implica na reprovação do estagiário no curso de Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária, independentemente da média que o mesmo atinja na avaliação por notas.

IX - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 37. Este Regulamento só pode ser alterado através do voto da maioria absoluta dos membros do Colegiado do Curso de Direito e das demais instâncias competentes para a sua análise.

Art. 38. Compete à Comissão de Estágio dirimir dúvidas referentes à interpretação deste Regulamento bem como suprir as suas lacunas.

Art. 39. O presente Regulamento entra em vigor na data de sua homologação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

X - DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 40. O professor Coordenador de Estágio tem o prazo de noventa dias a partir da data da aprovação deste Regulamento para instalar a Comissão de Estágio e implementar as medidas nele previstas.

PARECER Nº 225, de 9 de fevereiro de 1973 ⁽¹⁾

A Lei nº 5.842, de 6/12/72, que "dispõe sobre o estágio nos cursos de graduação em Direito", alterou profundamente a sistemática relativa à inscrição nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil.

Realmente a Lei nº 4.215, de 27/4/63, que "dispõe sobre o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil", condicionava a inscrição do advogado ao cumprimento de uma das seguintes exigências mencionadas no art. 47, inciso III: ou o candidato - bacharel ou doutor em Direito - comprovava haver-se habilitado no "Exame de Ordem" regulado no art. 53, ou demonstrava haver terminado com êxito o "estágio para a prática profissional", com a duração de dois anos, disciplinado no art. 50, incisos III e IV e parágrafo único. Por sua vez, esse estágio poderia assumir uma das duas seguintes modalidades: ou seria realizado em "cursos de orientação de estágio", ministrados diretamente pela Ordem ou por faculdade de Direito oficial ou reconhecida, ou teria lugar em escritórios de advocacia existentes desde mais de cinco anos, em serviços de assistência judiciária, em departamentos jurídicos oficiais ou de empresas idôneas, a juízo do presidente da seção. De qualquer forma, o referido

⁽¹⁾ Parecer do Conselho Federal de Educação. Relatores: Conselheiros Alberto Deodato e Esther de Figueiredo Ferraz.

estágio teria sempre o seu programa, assim como o processo de verificação do seu exercício e resultado, regulados por provimento do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Dois foram os provimentos baixados para esse efeito - o de nº 33, de 4/10/67, e o de nº 38, de 10/2/72 - e sob sua vigência muitos estágios se realizaram em todo o Brasil, ora assumindo a forma de cursos (inciso III do art. 50), ora de prática propriamente dita (inciso IV do mesmo artigo). Quanto aos "Exames de Ordem", também eles começaram a se processar normalmente, constituindo a via - mais difícil sob certos aspectos, mas em muitos outros mais prática - escolhida por aqueles que, por circunstâncias de ordem pessoal, não tinham condições para sujeitar-se ao regime imposto pelos estágios.

Essa sistemática foi modificada pela promulgação da Lei nº 5.842, de 6/12/72, a qual convém transcrever na íntegra:

"Art. 1º - Para fins de inscrição no quadro de advogados da Ordem dos Advogados do Brasil, ficam dispensados do exame de ordem e de comprovação do exercício e resultado do estágio de que trata a Lei nº 4.215, de 27-4-63, os bacharéis em Direito que houverem realizado, junto às respectivas faculdades, estágio de prática forense e organização judiciária.

§ 1º - O estágio a que se refere este artigo obedecerá a programas organizados pelas faculdades de Direito.

§ 2º - A partir do ano letivo de 1973, o Conselho Federal de Educação disciplinará o estágio a que alude este artigo, garantida a situação dos que já o tenham feito nos termos da legislação em vigor.

Art. 2º - Os bacharéis em Direito não inscritos na Ordem dos Advogados do Brasil e que não realizaram estágio até o ano letivo de 1972, inclusive, poderão fazê-lo mediante conveniente adaptação a ser fixada pelo Conselho Federal de Educação, no prazo de 90 (noventa) dias, a contar da publicação desta Lei.

Art. 3º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário."

Cabem, assim, a este Conselho Federal de Educação, nos

termos do novo diploma legislativo, duas tarefas de capital importância:

a) disciplinar, a partir do ano letivo de 1973, os estágios já agora denominados de "prática forense e organização judiciária" a serem realizados junto às próprias faculdades de Direito, de acordo com programas por elas mesmas organizados;

b) fixar, para os bacharéis em Direito não inscritos na Ordem dos Advogados do Brasil, e que não hajam realizado esse estágio até o ano letivo de 1972, a maneira pela qual se fará o estágio que estão autorizados a realizar para a obtenção do seu registro.

Para o cumprimento dessa dupla tarefa torna-se necessário, preliminarmente, proceder à hermenêutica da nova lei, o que, a nosso ver, é menos fácil do que poderia parecer à primeira vista. E as dificuldades da interpretação assumem maior vulto quando se considera que o novo currículo mínimo do curso de graduação em Direito, fixado pelo Parecer nº 162/72 deste Conselho, já inclui, além da Organização Judiciária (inserta na matéria "Direito Processual Civil"), a Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado.

Surge, assim, a primeira dúvida: os que venham a se diplomar havendo cumprido esse currículo mínimo, em um mínimo de 2.700 horas de atividades, ficarão dispensados do estágio de Prática Forense e Organização Judiciária a que se refere o art. 19 da nova lei ou esse estágio representará um plus um "algo mais" a ser exigido além daquele mínimo curricular?

Por outro lado, em que sentido - ao futuro ou ao passado - se dirige o art. 19, "caput", da lei em questão? Tem ele em

vista os que venham a fazer o estágio ou os que já o tenham feito? Se é verdadeira a primeira alternativa - e isso parece defluir da leitura dos parágrafos 1º e 2º do artigo, os quais utilizam verbos no tempo futuro, como "obedecerá", "disciplinará" -, por que razão foi empregada na cabeça do dispositivo uma forma verbal que dá a impressão de se endereçar ao passado: "houverem realizado"?

Há mais, ainda. Certo como é que o estágio, de acordo com a legislação anterior, poderia ser feito sob a forma de **cursos** ou de **práticas**, até que ponto está garantida a situação dos que - de dois anos para cá - vinham cumprindo esses estágios e foram surpreendidos, já no seu término, pela publicação da nova lei? Deverão todos submeter-se às provas de verificação de seu resultado, ainda sob o controle da Ordem dos Advogados do Brasil, como preceituava o parágrafo único do art. 50 da Lei nº 4.215/63? Ou estarão dispensados dessas provas apenas os que hajam realizado os antigos estágios nas faculdades de Direito? Ou, finalmente, será necessário que uns e outros se adaptem à nova sistemática, incluídos que teriam sido na vala comum aberta pelo art. 2º da Lei nº 5.842/72?

Finalmente, teria a lei suprimido o "Exame de Ordem", ou permanecerá de pé essa alternativa para os que continuem impedidos de cumprir dos estágios, mesmo de acordo com o novo "modelo" instituído pela lei recém-promulgada?

A análise dos vários dispositivos que integram esse diploma aliada à leitura do parecer da Comissão de Legislação Social da Câmara dos Deputados, que justificou o substitutivo afinal convertido em lei, permite-nos chegar às seguintes

conclusões:

1 - A intenção do legislador foi suprimir o "Exame de Ordem" sem, entretanto, fazê-lo abruptamente. O que se quis foi "dotar os estabelecimentos de ensino de Direito de condições para preparar convenientemente os bacharéis em Direito para o exercício da profissão", transferindo-lhes o encargo de realizar, eles mesmos, os estágios de Prática Forense e Organização Judiciária. Estágios disciplinados por normas do Conselho Federal de Educação, é verdade, mas cujos programas seriam organizados pelos próprios estabelecimentos de ensino.

A supressão do "Exame de Ordem" se verificaria, assim, naturalmente, ao fim de alguns anos. A medida que se fossem diplomando os novos bacharéis em Direito, já de acordo com o novo modelo instituído, iriam escasseando os candidatos ao "Exame de Ordem", o qual, finalmente, desapareceria. E o que consta do parecer acima aludido:

"Penso, assim, que o "Exame de Ordem" não deve ser mantido indefinidamente, porque essa não é a forma correta de tornar acreditadas nossas faculdades de Direito, nem tampouco de prestigiar e valorizar a classe dos advogados. Mas entendo também que, ao contrário de extinguir de vez, abruptamente, o dito exame, melhor seria encontrar-se uma solução que preservasse os objetivos moralizadores que levaram à sua instituição, assim como buscasse dotar os estabelecimentos de ensino de Direito de condições para preparar convenientemente os bacharéis em Direito para o exercício da profissão."

A lei manteve, assim, dentro dessa perspectiva, o "Exame de Ordem", não havendo sido revogado conseqüentemente o art. 53 da Lei nº 4.215/63.

2 - O artigo 19 e seus parágrafos da nova lei criaram um novo tipo de estágio, o realizado "nos cursos de graduação em Direito", e destinado aos que ainda estejam cursando as faculdades de Direito do País. Esse é o estágio que deverá ser disciplinado por este Conselho Federal de Educação, embora seus programas fiquem a cargo dos órgãos competentes das próprias faculdades.

Parece-nos que, do ponto de vista legal, esse novo tipo não eliminou o previsto pelo art. 50, inciso IV, da Lei nº 4.215/63: pensamos que poderá subsistir o estágio feito em escritórios de advocacia, em serviços de assistência judiciária, em departamentos jurídicos oficiais ou de empresas idôneas, estágios esses que se desenvolverão sob o controle da Ordem, na forma prevista pelo parágrafo único do mencionado artigo, o qual não foi revogado expressa ou implicitamente.

Do ponto de vista prático, porém, cremos que esse tipo de estágio desaparecerá progressivamente, incapaz de suportar o confronto com o modelo escolhido pela nova lei, de mais fácil execução.

3 - Os que terminaram os antigos estágios pela antiga sistemática - seja qual for a fórmula adotada para o cumprimento dos mesmos - têm evidentemente assegurados os seus direitos. Nem seria necessário que o dissesse a nova lei, certo como é que o respeito aos direitos adquiridos constitui garantia constitucional.

Parece-nos, assim, que a ressalva constante do § 2º, in fine, da nova lei se dirige aos que estavam em vias de terminar

seus estágios. Fizeram-nos freqüentando cursos mantidos pela própria Ordem ou em convênio com faculdades de Direito, ou trabalhando em escritórios, departamentos jurídicos etc. Podem eles e devem sujeitar-se às provas de avaliação previstas pela legislação anterior, ainda e por enquanto sob exclusivo controle da Ordem dos Advogados.

Assim, não entendemos - como a muitos interessados tem parecido - possa uma das categorias em causa - a dos que fizeram os estágios tradicionais junto às faculdades de Direito - ficar dispensada de tais provas finais, abrangida que teria sido pelo dispositivo do art. 19 da nova lei. Não houve essa abrangência, sendo exato, ao contrário, que o dispositivo em apreço desobriga das antigas exigências apenas os que venham a iniciar o novo tipo de estágio - criado pela lei recém-promulgada, não os demais.

4 - Resta, ainda um último tipo de destinatários, o dos que poderíamos qualificar de remanescentes: os bacharéis em Direito que, até 1972, inclusive, não se inscreveram na Ordem dos Advogados, não realizaram qualquer estágio, mas queiram fazer o de que trata o art. 19 da nova lei. Para esses, o estágio deverá ser convenientemente adaptado, reza o art. 29, e tal adaptação - a qual levará em conta, naturalmente, o tempo decorrido desde a diplomação do bacharel até sua inscrição no estágio, e também das atividades de ordem jurídica por ele desenvolvidas durante esse intervalo - dependerá de normas a serem fixadas pelo Conselho Federal de Educação.

Atente-se para a circunstância de que o benefício atinge

apenas os que se achem por assim dizer "em mora" até o ano letivo de 1972, inclusive; ninguém mais? Os casos surgidos depois da data fixada por esse termo final hão de ser resolvidos pelas regras comuns aplicáveis à espécie, não pelo preceito em causa, o qual tem destinatários bem individuados. Assim, se depois dessa data quiser alguém obter, sem estágio, o seu registro, deverá valer-se da fórmula contida no "Exame de Ordem", a qual permanecerá como uma válvula destinada a dar solução a situações que tais.

Desincumbindo-se agora da dupla tarefa que lhe foi cometida pelo legislador de 1972, cabe ao Conselho Federal de Educação disciplinar o estágio a que alude o art. 19 e fixar normas de adaptação para os casos enquadráveis no art. 20. Essa normas serão traduzidas em resolução a ser baixada, desde logo, por este Colegiado.

1 - Quanto ao estágio

a) O estágio de Prática Forense e Organização Judiciária, de agora em diante denominado simplesmente estágio, a que se refere o art. 19 da Lei nº 5.842, de 6-12-72, poderá ser realizado nas próprias faculdades de Direito, desde que reconhecidas, de acordo com as normas abaixo.

b) O estágio será desenvolvido a partir dos dois últimos anos letivos, sem prejuízo do mínimo de duração de 2.700 horas de atividades, fixado pelo Parecer nº 162/72 deste Conselho, e abrangerá pelos menos 300 horas de atividades.

c) O cumprimento puro e simples do currículo mínimo fixado pelo referido parecer não elide a obrigação do estágio para os

que queiram inscrever-se no quadro de advogados da Ordem dos Advogados do Brasil.

d) Os programas do estágio serão organizados pelas faculdades de Direito e versarão matéria essencialmente prática, não abrangida pelo currículo mínimo, e propiciarão aos alunos um adequado conhecimento do exercício profissional, de seus problemas e responsabilidades, especialmente as de ordem ética.

e) As matérias dos programas serão desenvolvidas através de aulas práticas, assim como de visitas ou comparecimentos a cartórios, audiências, secretarias, tribunais, além de pesquisa de jurisprudência e participação em processos simulados.

f) As faculdades fixarão as aulas correspondentes às aulas práticas e às demais atividades.

g) O estágio será, em cada faculdade, coordenado por um ou mais professores militantes na advocacia, aos quais incumbirá também redigir os relatórios trimestrais sobre os trabalhos executados pelos alunos, remetendo-os ao órgão competente do estabelecimento.

h) A frequência às aulas e demais atividades do estágio será de 75%.

i) A comprovação do resultado do estágio será feita de acordo com as normas traçadas no regimento da faculdade e perante a Congregação, com a presença de um representante da Ordem dos Advogados.

2 - Quanto à adaptação do estágio

a) Os bacharéis em Direito que, até o fim do ano letivo de 1972, não se hajam inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil nem feito o estágio previsto na lei anterior poderão fazer o de que trata a Lei nº 5.842/72 em qualquer faculdade de Direito, desde que reconhecida, obedecidas as normas constantes dos regimentos dessas escolas e mais as abaixo enumeradas.

b) As faculdades de Direito que se disponham a realizar o estágio para os candidatos mencionados na alínea anterior deverão para eles organizar planos especiais de execução dos programas, os quais - sem prejuízo dos mínimos de conteúdo e duração genericamente fixados para os estágios - levarão em conta as atividades jurídicas porventura desenvolvidas pelo candidato desde a data de sua diplomação.

c) Haverá um registro escolar especial para os candidatos cujo estágio se processe mediante adaptação.

d) Aplicam-se a tais candidatos os preceitos que regulam a frequência e o aproveitamento escolar dos estagiários-alunos.

3 - Disposições gerais

a) As faculdades deverão incluir em seus regimentos normas que disciplinem minudentemente os estágios previstos nos arts. 19 e 22 da Lei nº 5.842/72, submetendo-os, no prazo de 60 (sessenta) dias, à aprovação do colegiado competente.

b) Sem a aprovação mencionada na alínea anterior, não poderão ser instalados nem postos a funcionar os referidos estágios.

RESOLUÇÃO Nº 15, de março de 1973. (1)

Regulamenta o estágio de Prática Forense e Organização Judiciária no curso de Direito

Art. 1º - O estágio de Prática Forense e Organização Judiciária, de agora em diante denominado simplesmente estágio, a que se refere o art. 1º da Lei nº 5.842, de 6-12-72, poderá ser realizado nas próprias faculdades de Direito, desde que reconhecidas, de acordo com as normas abaixo:

I - O estágio será desenvolvido a partir dos dois últimos anos letivos, sem prejuízo do mínimo de duração de 2.700 horas de atividades, fixado pelo Parecer nº 162/72 deste Conselho, e abrangerá pelos menos 300 horas de atividades.

II - O cumprimento puro e simples do currículo mínimo fixado pelo referido parecer não elide a obrigação do estágio para os que queiram inscrever-se no quadro de advogados da Ordem dos Advogados do Brasil.

III - Os programas do estágio serão organizados pelas faculdades de Direito e versarão matéria essencialmente prática, não abrangida pelo currículo mínimo, e propiciarão aos alunos um adequado conhecimento do exercício profissional, de seus problemas e responsabilidades, especialmente as de ordem ética.

IV - As matérias dos programas serão desenvolvidas através de aulas práticas, assim como de visitas ou comparecimentos a cartórios, audiências, secretarias, tribunais, além de pesquisa de jurisprudência e participação em processos simulados.

V - As faculdades fixarão as aulas correspondentes às aulas práticas e às demais atividades.

VI - O estágio será, em cada faculdade, coordenado por um ou mais professores militantes na advocacia, aos quais incumbirá também redigir os relatórios trimestrais sobre os trabalhos executados pelos alunos, remetendo-os ao órgão competente do estabelecimento.

VII - A frequência às aulas e demais atividades do estágio será de 75%.

VIII - A comprovação do resultado do estágio será feita de acordo com as normas traçadas no regimento da faculdade.

(1) Resolução baixada pelo Presidente do Conselho Federal de Educação, Roberto Figueira Santos, nos termos do Parecer nº 225/73 do CFE.

perante a Congregação, com a presença de um representante da Ordem dos Advogados.

Art. 29 - Os bacharéis em Direito que, até o fim do ano letivo de 1972, não se hajam inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil nem feito o estágio previsto na lei anterior poderão fazer o de que trata a Lei nº 5.842/72 em qualquer faculdade de Direito, desde que reconhecida, obedecidas às normas constantes dos regimentos dessas escolas e mais as abaixo enumeradas:

I - As faculdades de Direito que se disponham a realizar o estágio para os candidatos mencionados na alínea anterior deverão para eles organizar planos especiais de execução dos programas, os quais - sem prejuízo dos mínimos de conteúdo e duração genericamente fixados para os estágios - levarão em conta as atividades jurídicas porventura desenvolvidas pelo candidato desde a data de sua diplomação.

II - Haverá um registro escolar especial para os candidatos cujo estágio se processe mediante adaptação.

III - Aplicam-se a tais candidatos os preceitos que regulam a frequência e o aproveitamento escolar dos estagiários-alunos.

Art. 32 - As faculdades deverão incluir em seus regimentos normas que disciplinem minudentemente os estágios previstos nos arts. 19 e 22 da Lei nº 5.842/72, submetendo-os, no prazo de 60 (sessenta) dias, à aprovação do colegiado competente (Conselho Federal de Educação, Conselho Estadual de Educação ou, em se tratando de universitários, seu Conselho Universitário)..

Parágrafo único - Sem a aprovação mencionada neste artigo não poderão ser instalados nem postos a funcionar os referidos estágios.

Art. 42 - Esta Resolução entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

LEI Nº 5.960, de 10 de dezembro de 1973

Art. 1º - Para fins de inscrição no quadro de advogados da Ordem dos Advogados do Brasil, ficam dispensados do Exame de Ordem, comprovação do exercício e resultado de estágio de que trata a Lei nº 4.215, de 27.04.1963, os Bacharéis em Direito que houverem concluído o respectivo curso até o ano letivo de 1973.

Art. 2º - Estão igualmente isentos do exame de Ordem referido no artigo anterior os Bacharéis em Direito que se formarem a partir de 1974, desde que:

a) comprovem o exercício e resultado do estágio profissional de que trata o art. 53, da Lei nº 4.215, de 27.04.1963;

b) conclua com aproveitamento, junto à respectiva faculdade, o estágio de "Prática Forense e Organização Judiciária", instituído pela Lei nº 5.842, de 06.12.1972.

Art. 3º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

DESTAQUES DE PARECERES DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
SOBRE O "ESTAGIO" NOS CURSOS DE DIREITO

Parecer nº 660/74
(CFE, Documenta 160)

* Trata da obrigatoriedade ou não do Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária para os que queiram inscrever-se nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil.

"... os dois pareceres [162/72, que deu origem à Resolução 03/72 - Currículo Mínimo do Curso de Direito - e 225/73, que deu origem à Resolução 15/73 - Estágio Optativo de Prática Forense e Organização Judiciária] postos em confronto pela entidade consultante, longe de se oporem e contradizerem, integram-se harmoniosamente, formando um todo coerente.

Com efeito, o Parecer nº 162/72 inclui, entre as disciplinas e práticas que compõem o currículo mínimo do curso de graduação em Direito, a Organização Judiciária (inserta em Direito Processual Civil), e a Prática Forense, sob a forma de Estágio Supervisionado. Trata-se, como se vê, de matérias obrigatórias para quem quer que deseje obter o diploma de bacharel em Direito.

De seu lado, o Parecer nº 225/73 deixa bem claro que o Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária a que se

refere a Lei nº 5.842/72 - estágio esse desenvolvido em 300 horas no mínimo, de atividades, além das 2.700 horas previstas para a integralização do currículo mínimo - só é obrigatório, como opção, para aqueles bacharéis em Direito que queiram inscrever-se no quadro de advogados da Ordem dos Advogados do Brasil. Dizemos como opção porque os candidatos àquela inscrição têm diante de si três alternativas: ou concluem, com aproveitamento, o referido estágio junto às próprias faculdades de Direito; ou fazem o estágio denominado 'profissional', em escritórios de advocacia, serviços de assistência judiciária, departamentos jurídicos oficiais ou de empresas idôneas; ou, finalmente, obtêm aprovação no chamado 'Exame de Ordem', que permanece como última opção para os que não queiram ou os que não possam, por motivos vários, fazer qualquer daquelas duas modalidades de estágio.

Se o concluinte do curso de graduação em Direito não pretende, pois, advogar, estudará Organização Judiciária e realizará a Prática Forense na estrita medida em que tais matérias se insiram no currículo mínimo. Mas se pretender inscrever-se como profissional no quadro de advogados da Ordem, irá além, e cumprirá todo o programa do estágio organizado pelas faculdades de Direito, dedicando àquelas duas matérias do currículo mínimo pelo menos 300 horas adicionais, numa linha 'essencialmente prática' que propicie 'aos alunos um adequado conhecimento do exercício profissional, de seus problemas e responsabilidades, especialmente as de ordem ética' (art. 19, item III da Resolução nº 15/73).

.....

I - Só podem ser dispensados do Estágio de Prática Forense e de Organização Judiciária, ou das alternativas representadas pelo estágio profissional e pelo Exame de Ordem, os bacharéis em Direito Diplomados até o ano de 1973. Os que o sejam a partir de 1974 deverão optar por uma dessas alternativas, sob pena de não poderem se inscrever como advogados no quadro da Ordem dos Advogados do Brasil e de, conseqüentemente, advogar.

Uns e outros, no entanto, hão de ter cumprido todas as matérias do currículo mínimo do curso de graduação em Direito, entre as quais estão a Organização Judiciária, como capítulo do Direito Judiciário, e Prática Forense, sob a forma de Estágio Supervisionado.

II - O Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária não precisa ser necessariamente oferecido pelas faculdades de Direito. Muitas haverá que não queiram arcar com os ônus de organizá-lo e mantê-lo, sendo que outras terão possivelmente seus pedidos de aprovação de normas regimentais recusados por este Conselho. Daí se segue que o mencionado estágio pode ser cumprido em faculdade de Direito diversa daquela em que o aluno está matriculado para fazer o seu curso jurídico."

Parecer nº 1.364/74
(CFE, Documenta 162)

* Trata da equivalência do Estágio de Prática Forense, criado pela Lei nº 5.842/72, ao Estágio Profissional de Advocacia, regulado pela Lei nº 4.215/63, para efeitos da inscrição no quadro de estagiários da O.A.B.

"Embora a matéria seja polêmica e haja margem para ambas as interpretações - pois a Lei nº 5.892/72 não é mesmo, como tivemos ocasião de observar no Parecer nº 225/73, um modelo de clareza - somos **data venia** de opinião que não houve a extinção do Estágio Profissional de Advocacia, o qual, como **figura jurídica**, permanece. Como permanece também o Exame de Ordem ...

Parece-nos, com efeito, que o art. 1º da Lei nº 5.842/72, longe de abolir o Exame de Ordem e o Estágio de que trata a Lei nº 4.215, de 27-4-63', de certa forma confirmou os dois institutos. Pois assegura que deles estão **dispensados** os que concluírem a nova modalidade de estágio, e quem dispensa do cumprimento de duas condições alternativas aquele que comprove haver cumprido uma terceira, equivalente, é porque admite que aquelas duas primeiras subsistem e permanecem, como opções ainda oferecidas aos interessados. Não fosse assim e não teria sentido, quer do ponto de vista da linguagem, quer da lógica, quer do direito, o referido dispositivo legal. Pois que outra coisa poderia pretender dizer o legislador no aludido art. 1º, através da fórmula escolhida para expressar o seu pensamento, se não que os meios demonstrativos da existência da prática profissional advocatícia são três, (dois já consagrados na legislação anterior e um novo a ser introduzido), e que demonstrando o interessado haver satisfeito a sua obrigação pela última via, fica ele dispensado da satisfazê-la por qualquer das demais?

Quanto à ressalva feita no § 2º do art. 2º - 'garantida a situação dos que já o tenham feito nos termos da legislação anterior' - queremos crer que ela aí figure desnecessariamente,

como aliás já foi salientado no Parecer nº 225/73, 'certo como é que o respeito) aos direitos adquiridos constitui garantia constitucional'. Não nos parece que tenha o legislador, servindo-se dessa exceção que representa uma inútil demasia no contexto do diploma de 1972, querido significar que, de então em diante, não mais seria possível a realização do estágio nos moldes em que a desenhara a lei anterior.

Mas admitindo-se apenas para argumentar que a lei nº 5.842/72 tivesse realmente suprimido essa modalidade de estágio, o certo é que a lei promulgada um ano após - a de nº 5.960, de 10 de dezembro de 1973, que tem em mira conceder uma espécie de 'anistia' aos diplomados em Direito que houvessem concluído o respectivo curso até o ano letivo de 1973 - o teria 'ressuscitado', dando-lhe nova existência jurídica.

.....

Ficam livres, pois, as Faculdades de Direito (assim como os respectivos alunos) de montar (ou cursar) qualquer dos dois tipos de estágio, disciplinados cada qual por uma legislação específica. Presumimos que para a solução contemplada na Lei nº 4.215/63, inclinar-se-ão de preferência aquelas escolas que não tenham condições para, sozinhas, sem a direta ingerência da O.A.B., montar os seus cursos de prática profissional; e para a outra - a objeto da Lei nº 5.842/72 - as instituições cujos recursos materiais e humanos lhe assegurem aquele nível de excelência e auto-suficiência necessário ao integral cumprimento das condições impostas pela fórmula em questão."

Parecer nº 170/79
(CFE, Documenta 219)

* Trata de Consulta sobre a duração mínima do curso de Graduação em Direito (inclusão ou não do Estágio na carga horária mínima).

"Não são raros os que supõem que a Resolução nº 15/73 (calcada no Parecer nº 225/73) que 'regulamenta o Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária no curso de Direito' ter-se-ia limitado a acrescentar 300 horas às já previstas, para o estágio supervisionado na Resolução nº 3/73 (oriunda do Parecer nº 162/72) que 'fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Direito'. Não tem, entretanto, fundamento essa suposição, mesmo porque o chamado Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária criado por lei (a Lei nº 5.842, de 6 de fevereiro de 1972) e não por este Conselho (que se limitou a discipliná-lo), representa uma entre as várias alternativas previstas para se dar cumprimento ao artigo 47 da Lei nº 4.215, de 24/4/63, que dispõe sobre o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil. Trata-se, pois, de uma forma de demonstração de aptidão exigida apenas a quem pretenda se inscrever nos quadros profissionais da Ordem dos Advogados do Brasil, não dos demais concluintes do curso de Direito que desejem exercer outras atividades ligadas à área do Direito, sejam elas acadêmicas ou profissionais.

Esta última categoria de interessados fica adstrita, unicamente, ao que vem estabelecido na Resolução nº 3/72, ou seja, é obrigada apenas a cumprir - num mínimo de 2.700 horas

de atividades, integralizáveis de quatro a sete anos letivos - pelo menos, as 16 disciplinas e práticas enumeradas na aludida Resolução: 3 básicas, 8 profissionais obrigatórias, 2 profissionais alternativas, e mais Estudo de Problemas Brasileiros, Educação Física e Prática Forense (sob a forma de estágio supervisionado).

Como se vê, há um mínimo de Prática Forense a ser cumprido por todo e qualquer bacharel em Direito, até mesmo pelos que não pretendam, mais tarde, a ingressar nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil e exercer a advocacia. Mas essa prática não se confunde com o Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária criado pela Lei nº 5.842/72 e disciplinado pela Resolução nº 15/73 deste Conselho.

.....

Sendo como são inconfundíveis os dois estágios referidos, de um lado, na Resolução nº 3/72, de outro na Resolução nº 15/73, devem os estabelecimentos que ministrem cursos de graduação em Direito exigir de seus alunos, indistintamente, a prática do Estágio Supervisionado mencionado naquela primeira Resolução. Esse Estágio poderá ser cumprido dentro do tempo útil de 2.700 horas aí fixado, e terá sua duração estabelecida no Regimento da escola, aproveitados os créditos adquiridos, que não excedam de 1/10 da carga horária mínima do curso. O Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária, com 300 horas de duração, apenas será oferecido aos que pretendam inscrever-se nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil, e queiram optar por essa forma de dar cumprimento ao disposto no art. 47 da Lei nº 4.215, de 24/3/63."

Parecer nº 934/79
(CFE, Documenta 229)

* Trata de pedido de reconsideração do Parecer nº 657/79 (confusão entre o Estágio Supervisionado e o Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária).

"... o ilustre Diretor pro tempore é vítima de uma confusão muito freqüente entre Estágio Supervisionado e Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária. (...) O Estágio de Prática Forense e Organização Judiciária se destina a permitir o registro profissional como advogado, dispensando o bacharel em Direito de exame de suficiência perante a corporação de classe. Por esse motivo, é feito em colaboração com os Conselhos da Ordem dos Advogados. Coisa diversa é o Estágio Supervisionado, exigido no currículo mínimo do curso de Direito, como parte integrante e necessária da habilitação ao grau, complementando o ensino teórico com a parte prática obrigatória."

Parecer nº 450/80
(CFE, Documenta 234)

* Trata de Comunicação da Ordem dos Advogados do Brasil sobre inscrição profissional.

"Como é sabido, a Lei nº 4.215/63 condiciona a inscrição na corporação profissional à aprovação no chamado 'Exame de Ordem', ou seja, aquele prestado perante a Seção própria da

OAB, no qual se apura o seu efetivo nível de conhecimento técnico-profissional. Com o advento da Lei nº 5.842/72, tornou-se possível o suprimento desse requisito, mediante a prestação de estágio especialmente feito nas faculdades de Direito. A execução desse procedimento está regulada na Resolução nº 15/73-CFE, na qual se especifica que o exame final deverá ser feito perante banca integrada por um representante da Seção local da Ordem dos Advogados do Brasil.

.....
São atos e momentos distintos a graduação no curso de Direito e a habilitação profissional ao exercício da advocacia. O diploma como bacharel adquire-se pela aprovação final no curso jurídico, no qual se integra, como previsto no currículo mínimo obrigatório, o estágio supervisionado nas disciplinas processuais (Resolução nº 3/72, Parágrafo Único do art. 19).

A diplomação sucede-se a inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil que, entre outras formalidades depende de aprovação no Exame de Ordem, feito perante comissão de três advogados nomeados pelo presidente da Seção respectiva (Lei nº 4.215/63, art. 53). Esta prova objetiva de capacidade profissional poder ser suprida mediante prova de habilitação em estágio profissional realizado em faculdade de Direito, sob controle da OAB. Disciplinando esse estágio específico, foi promulgada a Lei nº 5.842/72 ...

Não se confundem o estágio supervisionado curricular e o estágio profissional, de que trata a Lei nº 5.842/72. Ainda que se aproximem, em sua contextura, são episódios autônomos na habilitação profissional. O primeiro - o estágio curricular

obrigatório - representa a concepção da modalidade prática do ensino e sem ele não se pode diplomar o aluno, visto que é parte do currículo obrigatório. O segundo - o estágio profissional - é, por natureza, optativo. Quem não o fizer, nem por isso deixará de diplomar-se. Unicamente dependerá, para alcançar a inscrição no órgão controlador do exercício da profissão, de aprovação no Exame de Ordem, do qual estará dispensado, se houver prestado, com êxito, o mencionado estágio feito na faculdade, porém com a supervisão da OAB."

Parecer nº 1.082/80
(CFE, Documenta 239)

* Trata da Prestação de Estágio Supervisionado e de Estágio Profissional.

"... recordamos a distinção, nem sempre bem aprendida, entre o Estágio Supervisionado - que deve integrar o currículo do curso jurídico, a título de formação prática - e o Estágio Forense ou Profissional, de que trata a Lei nº 4.215/63. (...)

.....
... a distinta natureza do Estágio Supervisionado, de eficácia curricular e o Estágio Profissional que, embora possa ser ministrado mediante convênio, nas faculdades de Direito, visa a produzir efeitos para o fim de inscrição na corporação, como requisito para o exercício da profissão.

O interessado cumpriu regularmente as exigências do curso jurídico e alcançou a graduação, por via regular.

A diplomação não lhe assegura, porém, o direito ao exercício profissional, sem o competente registro na Seção Regional da Ordem dos Advogados. Para essa formalidade essencial, a lei impõe um exame específico - o chamado Exame de Ordem - que poderá ser suprido pela aprovação em Estágio Profissional (que, insistimos, não se confunde com o Estágio Prático Supervisionado Curricular), a ser cumprido perante a própria ordem, ou em faculdade que o ministre na forma da Lei nº 5.842/72.

Inabilitado nesse estágio específico, o interessado não deixa de continuar graduado. Deverá, porém, para exercer a profissão, cumprir, perante a OAB, a exigência legal de aprovação em 'Exame de Ordem', já que não alcançou o seu suprimento mediante aprovação no estágio destinado a essa finalidade."

Parecer nº 124/82
(CFE, Documenta 256)

* Trata de proposta de alteração na realização prática do Estágio Supervisionado para o curso de Direito.

"A proposta incide o equívoco, para o qual este Conselho tem reiteradamente advertido, em que se confunde a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado, que é parte do currículo obrigatório do curso de Direito, com o curso facultativo de Prática Forense (originariamente previsto no Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil, Lei nº 2.415/63,

art. 48 e, em seguida, regulado nas Leis nº 5.842/72 e 5.960/73), como suprimimento do chamado Exame de Ordem.

Em numerosos pareceres a matéria tem sido versada, com insistência na distinção entre as duas formas de atividades. Assim, entre outros, podem ser consultados os Pareceres nº 450/80 (Doc. 234 p. 473), 170/79 (Doc. 219 p. 116), 934/79 (Doc. 224 p. 433), 1.082/80 (Doc. 239 p. 107). Mais remotamente o assunto foi objeto dos Pareceres 660/74 (Doc. 160 p. 231) e nº 1.364/74 (Doc. 162 p. 115).

Com o advento da Lei nº 5.842/72, consagrou-se a localização dos cursos de Prática Forense, válidos para inscrição na OAB, nas Faculdades de Direito, deferindo-se ao CFE a sua disciplina. Em atendimento a essa norma legal, foi baixada a Resolução nº 15/73, fruto do Parecer nº 225/73 (Documenta 147 p. 146).

O Estágio Supervisionado é parte obrigatória do curso de Direito, constituindo o setor prático das disciplinas processuais que integram o currículo. Tem finalidade eminentemente didática e a supervisão, que o caracteriza, haverá de ser exercida pelos professores da cadeira, integradamente com o tratamento doutrinário da matéria.

Diversamente, o curso de Prática Forense com eficácia perante a Ordem dos Advogados é modalidade de avaliação que visa a substituir o chamado Exame de Ordem, instituição herdada do modelo norte-americano (Bar Examination).

Se, portanto, nos termos da Lei nº 5.842/72 poderá a OAB, mediante convênio com as faculdades de Direito, validar para efeito de inscrição profissional a Prática Forense que nelas se

realize sob a forma de Estágio Supervisionado, a recíproca não é verdadeira. O Estágio Supervisionado, previsto no currículo obrigatório do curso jurídico, é **atividade docente**, a ser prestada pela escola como um componente necessário das disciplinas processuais (Processo Civil, Processo Penal e Processo do Trabalho, como parte do Direito do Trabalho).

E certo que o estágio supervisionado, embora integrado no currículo do curso, não deverá necessariamente ser praticado no recinto da faculdade. Por sua própria natureza, de vivência Forense, ele admite variada forma de prestação, nada impedindo que também se possa cumprir correlatamente com curso ou atividade de iniciativa da OAB. É indispensável, porém, que os professores da faculdade tenham participação ativa tanto na programação como na execução do estágio, e não-somente em exames finais"

Parecer nº 153/86
(CFE, Documenta 303)

* Trata de consulta sobre a possibilidade de a OAB ditar regras ou regulamentar os estágios de Prática Forense e Organização Judiciária.

"... em face da legislação vigente, compete exclusivamente ao CFE regulamentar os estágios de Prática Forense e Organização Judiciária, regulamentação esta que consta da Resolução 15, de 2 de março de 1973, plenamente em vigor. Decorre desta que (...) os estágios referidos devem ser

realizados de acordo com o Regimento da IES."

PROVIMENTO Nº 74, de 11 de maio de 1992 (1)

Dispõe sobre o Exame de Ordem

Art. 1º É obrigatório o Exame de Ordem para admissão no quadro de advogados aos bacharéis em direito que não tenham realizado, nos últimos dois anos do curso jurídico, o estágio profissional (Lei 4.215/63) ou estágio de prática forense e organização judiciária (Lei 5.842/72), e comprovado satisfatoriamente seu exercício e exame final, com a participação da OAB, salvo para os que tenham concluído o curso jurídico até o ano letivo de 1973 (Lei 5960/73) e os oriundos da Magistratura e do Ministério Público.

Parágrafo único. O Exame de Ordem deve ser prestado na Seção que o interessado escolher para sede principal de sua advocacia.

Art. 2º Compete ao Conselho Seccional regular e realizar o Exame de Ordem, em seu território, observados os requisitos deste Provimento, podendo delegar a realização, sob seu controle, às Subseções ou a Coordenadorias Regionais criadas para tal fim.

§ 1º A realização do Exame de Ordem, pelo Conselho Seccional, é obrigatória, em períodos regulares que fixar, sendo no mínimo dois anuais.

§ 2º As bancas examinadoras serão compostas de três ou mais advogados e respectivos suplentes, com no mínimo cinco anos de exercício profissional, designados pelo Presidente da Seção ou da Subseção delegada.

§ 3º Os programas das matérias, periodicamente atualizados, os textos deste Provimento e do regulamento editado pelo Conselho Seccional, serão fornecidos ao interessado.

§ 4º Os Conselho Seccionais e as Subseções deverão oferecer cursos preparatórios ao Exame de Ordem, diretamente ou através de convênios.

Art. 3º O Exame de Ordem consiste em provas escritas e orais, tendo por objetivo aferir a capacitação básica necessária ao exercício profissional da advocacia.

(*) Este provimento foi baixado pelo Conselho Federal da OAB, sob a presidência de Marcello Lavenère Machado. O relator foi Paulo Luiz Neto Lobo.

Art. 42 A prova escrita abrange duas partes:

I - questões objetivas sobre conhecimentos jurídicos fundamentais ao exercício da advocacia, e ainda, relativas à legislação da advocacia e da OAB, à ética profissional e à organização judiciária;

II - redação de uma peça profissional, privativa de advogado, complementada por:

- a) justificativa das soluções adotadas;
- b) resumo das fases do respectivo procedimento.

§ 1º A primeira parte da prova escrita pode ter caráter autônomo e eliminatório, sendo realizada previamente, a critério do Conselho Seccional.

§ 2º Ao se iniciar a segunda parte da prova, a banca examinadora indicará a hipótese de caso e a espécie de peça profissional.

§ 3º Durante a realização da segunda parte da prova escrita, poderão ser consultados pelo examinando apenas livros de doutrina e de legislação não comentada.

§ 4º A prova escrita terá a duração determinada pela banca, observado o disposto no § 1º, a complexidade da hipótese de caso e a natureza da peça profissional.

Art. 5º A prova oral consiste na apresentação simulada, no tempo fixado pela banca, da participação oral do advogado em audiências, no tribunal do júri ou em sustentação nos tribunais, promovendo-se sorteio da hipótese de caso com vinte e quatro (24) horas de antecedência.

Parágrafo único. A banca examinadora arguirá o examinando sobre conhecimentos essenciais à prática profissional, e ainda, sobre legislação do advogado e ética profissional.

Art. 6º As notas atribuídas irão de zero (0) a dez (10) pontos.

§ 1º Na atribuição das notas, os examinadores deverão levar em conta o raciocínio jurídico, a fundamentação e sua consistência, a correção gramatical, a técnica profissional demonstrada, entre outros critérios.

§ 2º Considerar-se-á aprovado o examinando que obtiver média igual ou superior a cinco (5) em cada prova.

§ 3º A realização da prova oral dependerá de aprovação prévia na prova escrita.

§ 4º Da prova escrita caberá pedido de revisão à banca examinadora e contra o resultado desta a comissão revisora do Conselho Seccional, em cada hipótese no prazo de cinco (5) dias da divulgação do resultado, sendo definitiva a decisão da comissão revisora.

§ 5º O pedido de revisão não prejudicará a regular programação do Exame de Ordem, e sendo deferido permitirá que o examinando realize a prova seguinte no mesmo ou em outro Exame de Ordem.

Art. 7º A divulgação dos resultados dar-se-á na sede do Conselho Seccional ou da Subseção delegada.

§ 1º É vedada a divulgação dos nomes dos examinados reprovados.

§ 2º O examinado reprovado pode repetir o Exame, nos períodos seguintes.

Art. 8º O certificado de aprovação tem validade indeterminada, devendo ser assinado pelo Presidente da Seção ou da Subseção delegada e pelo presidente da banca examinadora.

Art. 9º Fica instituída a Coordenação Nacional de Exame de Ordem, que funcionará junto ao Conselho Federal, composta de um representante do Conselho Federal, sob sua coordenação, e de um representante de cada Conselho Seccional, com a finalidade de acompanhar a realização do exame no País e de fixar diretrizes gerais para sua melhoria e eficiência.

Art. 10. Este provimento entre em vigor na data de sua publicação, revogados o Provimento nº 34, de 04 de outubro de 1967, e demais disposições em contrário.